



**Juliana Marques da
Silva**

**A biografia linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico:
potencialidades na aprendizagem de línguas**



**Juliana Marques da
Silva**

**A biografia linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico:
potencialidades na aprendizagem de línguas**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof. Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã
Professora Associada com Agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutora Maria Alfredo Pereira de Freitas Lopes Moreira
Professora Auxiliar do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho

Prof. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

agradecimentos

À Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, pela confiança, apoio e encorajamento em todas as fases deste percurso.

À Professora Isabel Mortágua e a todos os alunos do 4º ano, pela disponibilidade, interesse e empenho evidenciado durante a participação neste projecto.

A todos aqueles que me encorajaram nos momentos de esmorecimento e comigo partilharam dúvidas, incertezas e alegrias.

palavras-chave

Diversidade linguística e cultural, plurilinguismo, educação para a diversidade, cultura linguística, repertórios linguísticos, alteridade, identidade, biografia linguística

resumo

O presente estudo resulta de um projecto desenvolvido numa turma de 4º ano com 19 alunos, no ano lectivo de 2007-2008, em torno da utilização da estratégia da *biografia linguística* na sensibilização à aprendizagem de línguas desde os primeiros anos de escolaridade.

A finalidade do estudo foi compreender quais as potencialidades de aplicação da *biografia linguística* e qual a relevância do recurso a este instrumento para a aprendizagem de línguas e para a (re)construção de representações, conhecimentos e atitudes dos alunos perante as línguas do Mundo, perante si próprios e perante os outros.

Após uma revisão bibliográfica, alicerçada em autores de referência, delineámos e implementámos um projecto de intervenção baseado na utilização de *biografias linguísticas*, com o objectivo de conhecer representações dos alunos do 1º ciclo em relação às línguas e de os consciencializar para a diversidade linguística e cultural do mundo.

Os dados foram recolhidos a partir das *biografias linguísticas* dos alunos e das reflexões sobre as actividades realizadas. Para o tratamento dos dados recolhidos enveredámos por uma metodologia qualitativa, centrada na análise de discurso e na análise de conteúdo. As categorias de análise foram construídas com base no conhecimento teórico adquirido e no confronto com os dados recolhidos e foram as seguintes: representações das línguas como objectos, representações dos outros e percepção de si, por si próprio e pelos outros.

Os resultados do estudo revelam que a *biografia linguística* é um instrumento importante e que merece ser explorado no processo de consciencialização à diversidade linguística e na (re)construção de representações sobre as línguas. Os alunos alargaram as suas representações face às línguas e aos seus falantes, tendo aumentado o seu auto-conhecimento enquanto falantes e enquanto aprendentes, pelo reconhecimento da evolução da sua aprendizagem em consequência do contacto com outras línguas e com outros falantes.

No capítulo final do nosso estudo, apresentam-se algumas sugestões para futuros desenvolvimentos na utilização da *biografia linguística* como estratégia na educação para a diversidade e para o plurilinguismo.

keywords

Cultural and linguistic diversity, plurilinguism, diversity education, linguistic culture, linguistic repertoires, alterity, identity, language biography

abstract

The present study is the result of a research project developed in a 4th grade class, with 19 students, during the academic year 2007-2008, around *language biography* as a strategy in raising awareness to language learning since the early years of schooling.

The purpose of this study was to understand the potential of appliance of *language biography* and the relevance of using this tool for language learning and for the (re)construction of students' representations, knowledge and attitudes towards the languages of the world, towards themselves and towards the others.

After a bibliographical review, based on reference authors, we planned and implemented a plan of action based on the use of *language biographies*, in order to meet students' representations in relation to languages and the awareness to cultural and linguistic diversity of the world.

Data were collected from the students' *language biographies* and reflections on the activities. For data treatment, we based on a qualitative methodology, centred on a discourse and content analysis. The analysis categories were drawn from our theoretical framework, in comparison with the collected data and were the following: representations of languages as objects, representations of others and perception of himself, for oneself and for the others.

The results show that *language biography* is an important instrument which should be exploited in the process of linguistic diversity awareness and in the (re)construction of images concerning languages.

Students extended their representations about the languages and their speakers, increasing their self-knowledge as speakers and as learners, as well as in recognizing their learning development as a result of the contact with other languages and other speakers. The final chapter of our study presents some suggestions for future developments in the use of *language biography* as a strategy in education for diversity and for multilingualism.

Índice

o júri.....	v
agradecimentos.....	vii
resumo.....	ix
abstract.	xi
 INTRODUÇÃO	 17
Objectivos da investigação.....	20
Estrutura da dissertação	21
 CAPITULO I. O CONCEITO DE MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO EM EDUCAÇÃO	 23
1.1. O conceito de método (auto)biográfico.....	25
1.1.1. Origem do termo	25
1.1.2. Polissemia do conceito.....	30
1.2. Relato de vida	35
1.3. O método (auto)biográfico em Ciências Sociais.....	40
1.4. O método (auto)biográfico em educação	43
 CAPÍTULO 2. A BIOGRAFIA LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS	 57
2.1. O ensino de línguas na actualidade	59
2.1.1. Educação para a diversidade linguística	59
2.1.2. Algumas práticas promotoras do plurilinguismo	75
2.2. A biografia linguística em contexto escolar	82
 CAPITULO 3. DESCOBRIR AS LÍNGUAS, DESCOBRIR-SE A SI PRÓPRIO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO	 95
3.1. A escola: um espaço plural	97
3.2. À descoberta das línguas por Esmoriz: retrato de um estudo exploratório	99
3.2.1. O macro-contexto do estudo: notas para uma breve caracterização ...	105
3.2.2. Do exterior para o interior: a população – alvo do estudo	109
3.3. Metodologia do estudo	111

3.3.1. Os instrumentos de recolha dos dados	114
3.3.1.1. Inquérito por questionário	115
3.3.1.2. A biografia linguística	116
3.3.1.3. Folhas de reflexão individual	116
3.3.1.4. Observações directas	116
3.3.2. A metodologia de tratamento de dados.....	117
3.3.2.1. A análise de conteúdo	117
3.3.2.1.1. Representações da(s) línguas como objecto(s)	120
3.3.2.1.2. Representações dos outros.....	123
3.3.2.1.3. Percepção de si.....	125
3.3.2.2. Análise de discurso	126
CAPÍTULO 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	129
4.1. A análise de conteúdo	134
4.1.1. Representações das línguas como objectos.....	134
4.1.2. Representações dos outros	141
4.1.3. Percepção de si	143
4.2. A análise de discurso	147
4.3. Síntese das análises	150
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
Limitações	161
Perspectivas futuras.....	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169

Índice de esquemas

Esquema 1. Triplo sentido da narrativa	31
Esquema 2. Dimensões da identidade individual presentes no relato de vida	85

Índice de quadros

Quadro 1. Síntese das sessões de intervenção prática	101
Quadro 2. Habilitações literárias dos encarregados de educação.....	110
Quadro 3. Ocupação profissional dos encarregados de educação	111
Quadro 4. Estrutura do questionário.....	115
Quadro 5. Categorias definidas e descritores.....	120
Quadro 6. Línguas que os alunos gostariam de aprender.....	136
Quadro 7. Motivações para a aprendizagem de línguas	136
Quadro 8. Mais-valias das actividades dinamizadas	145
Quadro 9. Propostas de actividades didácticas.....	166
 ANEXOS	 191
Anexo 1. Planificação das unidades de intervenção didáctica	
Anexo 2. Biografia linguística do Gaston e grelha de análise	
Anexo 3. Questionário inicial	
Anexo 4. Estrutura da biografia linguística	
Anexo 5. Grelhas de palavras em diferentes línguas	
Anexo 6. Guião do trabalho prático	
Anexo 7. Folha de reflexão individual de actividades	
Anexo 8. Gráficos de caracterização dos agregados familiares	
Anexo 9. Grelhas de categorização das unidades de registo por categoria	
Anexo 10. Tabela de participação nas actividades didácticas	

INTRODUÇÃO

Introdução

A consecução do trabalho de investigação que aqui apresentamos surge no âmbito da dissertação final do mestrado de Educação em Línguas no 1º Ciclo do Ensino Básico e teve o seu ponto de partida num conjunto de motivações pessoais e profissionais relacionadas com a necessidade de renovar conhecimentos na área da educação linguística, numa perspectiva intercultural de ensino/aprendizagem de línguas.

Estas foram, também, as razões que estiveram na base da entrada neste mestrado. Por um lado, a crescente valorização da importância do contacto e/ou aprendizagem de línguas; por outro, a necessidade de, enquanto docentes de línguas, possuímos um conhecimento mais vasto sobre esta matéria, para nos dotarmos de ferramentas que nos possibilitem contribuir para o desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais desde os primeiros anos de escolaridade.

O estudo e a revisão bibliográfica realizados permitiram verificar a importância cada vez maior que a comunidade científica tem vindo a atribuir à *biografia linguística* no domínio educativo e despertar para a mais-valia que a utilização do método biográfico pode representar no que diz respeito à construção de um conjunto de competências de observação, reflexão e análise no domínio linguístico e comunicativo, assim como na sensibilização e consciencialização da diversidade linguística e cultural dos sujeitos e das comunidades.

Sustentamos que a consciencialização das representações que os alunos possuem sobre as línguas e seus falantes é um factor determinante na percepção desses outros e na (re)construção de novas representações, assentes em pilares de respeito e valorização. Simultaneamente, enquanto docentes, acreditamos na necessidade de se desenvolverem instrumentos que conduzam os alunos à reflexão sobre as aprendizagens linguístico-comunicativas que realizam e sobre os contactos interlinguísticos que estabelecem, bem como sobre o modo como esses contactos podem promover o seu enriquecimento e desenvolvimento enquanto sujeitos-falantes e aprendentes, na sua relação com os outros. Julgamos que só assim poderemos contribuir para o desenvolvimento de *“atitudes, dos saberes e das capacidades necessárias para se tornarem mais*

independentes na reflexão e na acção e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros” (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001: 12).

Com base nestes pressupostos, realizámos um estudo assente numa metodologia de investigação-acção, direccionado para a exploração e reflexão sobre o contributo que poderá advir do recurso à *biografia linguística* na sensibilização e aprendizagem de línguas e na orientação do processo de ensino/aprendizagem dos alunos, mediante a consciencialização da importância da reflexão sobre si próprio e sobre os outros.

Objectivos da investigação

De acordo com o acima enunciado, pretendemos, com este trabalho de investigação, compreender qual o papel que as *biografias linguísticas* podem desempenhar na sensibilização à aprendizagem de línguas desde os primeiros anos de escolaridade, procurando alcançar os seguintes objectivos:

- analisar a reconstrução das representações que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico manifestam sobre as línguas e, sobretudo, contribuir para o seu enriquecimento pessoal e social, através da compreensão da riqueza que a diversidade linguística dos sujeitos e dos contextos encerra;
- verificar em que medida a utilização da *biografia linguística*, em contexto escolar, poderá fomentar a abertura a novas aprendizagens linguístico-comunicativas e ao desenvolvimento de competências de observação, reflexão e análise.

Para que o alcance deste objectivo seja possível, interviremos na prática, implementando algumas actividades pedagógico-didácticas que possibilitem o contacto com outras línguas e fazendo da aula de línguas um espaço de partilha, interacção e, acima de tudo, de construção de conhecimento e de enriquecimento, onde o sujeito, na sua individualidade, seja considerado na definição de projectos de vida que integrem as línguas e a diversidade linguística.

Estrutura da dissertação

A dissertação estrutura-se em quatro capítulos, a seguir apresentados de forma sumária:

1. *O método (auto)biográfico em educação*: neste capítulo reflectimos sobre o conceito de *método autobiográfico* e sobre as potencialidades da sua aplicação em diversas esferas do conhecimento, nomeadamente no domínio da educação, com vista à construção de um enquadramento que realce a pertinência da utilização da *biografia linguística* no contexto educativo;
2. *A biografia linguística no ensino de línguas*: ao longo deste capítulo procuramos traçar um panorama geral do ensino de línguas na actualidade, nos primeiros anos de escolaridade, e do papel que pode desempenhar a escola na promoção do plurilinguismo, enaltecendo a importância da utilização de instrumentos e/ou estratégias que contribuam para a sensibilização e reflexão sobre a diversidade linguística e cultural;
3. *Descobrir as línguas, descobrir-se a si próprio: um estudo exploratório*: neste capítulo apresentamos e descrevemos o projecto de intervenção em sala de aula, implementado ao longo da nossa investigação, caracterizando o estudo exploratório realizado e explicitando as nossas opções metodológicas, nomeadamente, fazendo menção aos instrumentos de recolha e tratamento de dados;
4. *Análise e discussão dos resultados*: neste capítulo procedemos à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos, visando responder à questão de investigação do nosso estudo e, como tal, compreender a estruturação das representações dos alunos em relação às línguas com que contactam no seu quotidiano e a influência que pode advir desses contactos na construção da sua identidade pessoal e no seu relacionamento com os outros.

Finalmente, deixamos algumas conclusões a que chegámos com a nossa investigação e apontamos algumas limitações encontradas a este estudo, no sentido de podermos desenvolver estudos posteriores que contribuam de modo mais completo, rigoroso e fecundo, para o alargamento do conhecimento em Educação em Línguas.

Apresentamos também algumas perspectivas de intervenção pedagógico - didáctica e de estudo no âmbito desta temática, cientes de que ainda há muito terreno a desbravar no domínio da compreensão e da utilização da biografia linguística no contexto educativo, especialmente quando se pretende desenvolver atitudes de abertura a novas aprendizagens linguísticas, numa perspectiva de alteridade e de reconstrução da sua relação com o Outro.

CAPITULO I. O CONCEITO DE MÉTODO (AUTO)BIOGRÁFICO EM EDUCAÇÃO

Introdução

“Autobiographical methods are intended to catch subjectivity, the uniqueness of life experiences, emphasizing the learning paths, as well as the transformation and expression of oneself through narration. It is a type of narration that not only includes facts and events, but also sensations, thoughts, evaluations and opinions or interpretations and certainly emotions and feelings, in other words all round knowledge.”¹

Ao longo deste capítulo, procuraremos apresentar o conceito de *método (auto)biográfico* e das suas potencialidades de aplicação em diversas esferas do conhecimento, nomeadamente no domínio da educação. Debruçar-nos-emos, ainda, sobre a pluralidade semântica inerente a este conceito, de modo a nos posicionarmos e a justificarmos as nossas opções ao longo do estudo aqui apresentado e a realçarmos a importância da utilização da autobiografia, enquanto ferramenta de reflexão sobre si próprio e ponte para o conhecimento do Outro.

1.1. O conceito de método (auto)biográfico

1.1.1. Origem do termo

A apresentação e a delimitação do conceito de *método (auto)biográfico*, objecto de estudo que nos propomos perscrutar do modo mais detalhado quanto nos for possível, não é uma temática recente no que concerne o domínio investigativo. De facto, a utilização do *método (auto)biográfico* em investigação social conta com uma vasta tradição e insere-se numa nova perspectiva de investigação que valoriza a subjectividade como fonte de conhecimento científico (cf. Moreno, in <http://prof.usb.ve/miguelm/historiasdevida/.html>).

Por outras palavras, a sociedade contemporânea tem evidenciado um interesse gradual pela abordagem biográfica, interesse esse que pode ser explicitado pela insatisfação oriunda do tipo de saber produzido pelas ciências sociais e pela, consequente, necessidade de renovar os modos de obtenção desse conhecimento. Esta renovação atribui uma maior importância ao sujeito

¹ in <http://www.orientalavoro.net/Public/upload/Notizie/Allegati/Mpintaka%20Grudv.%20tel.doc>

individual face à estrutura social instituída, porquanto cada indivíduo representa a “*reapropriação singular do universal social e histórico que o rodeia* e, como tal, potencia o conhecimento do *social a partir da especificidade de uma praxis individual*” (Ferrarotti, in Nóvoa, 1992: 18).

As vivências de cada sujeito são indissociáveis do contexto social e histórico em que ocorrem, influenciando o modo como cada indivíduo interpreta o que vive e as repercussões das suas experiências a nível pessoal e social. O conhecimento das vivências singulares de cada sujeito possibilitará interpretações diversificadas sobre uma mesma realidade social, pautadas pela singularidade de cada indivíduo e da interpretação que faz da realidade em que se insere, o que poderá significar o alcance de um conhecimento social mais rico e completo, na medida em que se compreenderá a vida social a partir da perspectiva dos actores que a compõem.

Consideramos que a compreensão desta abordagem de investigação comporta a necessidade de realizar uma análise retrospectiva aos contextos em que se deu o seu aparecimento e às razões que fomentaram a sua utilização e aceitação no universo científico, no intuito de percepcionarmos a complexidade inerente a esta abordagem, bem como as virtudes, críticas e limitações que lhe têm vindo a ser apontadas no âmbito dos diversos domínios em que é utilizada.

De um modo geral, a narração da vida de um sujeito, realizada de modo coerente por ele ou por outro, encontra as suas raízes na cultura ocidental especialmente a partir do Renascimento (cf. Moreno, in <http://prof.usb.ve/miguelm/historiasdevida/.html>). O suporte basilar do seu aparecimento pode ser encontrado em duas disciplinas principais: a História e a Sociologia.

No que diz respeito à História, a utilização do *método (auto)biográfico* constitui uma demarcação no sentido de “*découvrir et d’apporter un sens à des événements particuliers achevés ou vécus par les acteurs*” (Sanséau, 2005: 35).

Já no âmbito da Sociologia, a institucionalização deste método na investigação é indissociável do movimento da *Escola de Chicago*, marcado por dois antropólogos que viriam a assumir-se como os seus mentores principais, ao relevarem a história de vida como marco orientador desta Escola, atribuindo à

história de vida uma visão mais ampla e abrangente do que aquela que lhe era atribuída pela ciência moderna e revogando a cientificidade do método biográfico: William Thomas e Florian Znaniecki.

A *Escola de Chicago*, instaurada em 1982, tratava-se de um departamento autónomo de Sociologia criado na cidade de Chicago. A criação deste departamento de Sociologia não pode ser desvinculada de um conjunto de condicionantes históricas que influenciaram decididamente o seu aparecimento. Bolívar *et al.* (2001: 77) enumeram como factores decisivos o rápido crescimento de Chicago e a crise económica verificada nos anos 30, culminando com fortes taxas de emigração de europeus, particularmente de camponeses polacos que, ao experienciarem dificuldades de integração, contribuíram para o aumento da violência e do crime.

William Thomas, professor da Universidade de Chicago, foi o mentor do estudo, no terreno, deste fenómeno de violência. William Thomas procurou, junto destes grupos marginalizados, conhecer as razões para o seu comportamento, recorrendo a indagações junto de imigrantes polacos e junto de polacos no seu país de origem. Para levar a sua intenção a bom porto, William Thomas trabalhou em parceria com Florian Znaniecki, investigador polaco que se encarregou de indagar os camponeses polacos desde o seu país de origem.

A acção dos dois estudiosos acima mencionados fez com que estes grupos marginalizados se assumissem como um laboratório de investigação, tendo-se procurado estudar a realidade social no próprio terreno, numa tentativa de compreender os próprios sujeitos. Nestes estudos, foram utilizadas metodologias qualitativas, entre as quais as autobiografias, como meio de conhecimento da realidade urbana e dos problemas das minorias marginalizadas. No cerne desta iniciativa está uma concepção do método de ensino/aprendizagem da Sociologia em dois tempos: a descoberta imediata do mundo exterior antes de o analisar e a experiência directa da diversidade de lugares e relações sociais (cf. Sanséau, 2005: 36).

Por outras palavras, verifica-se uma preocupação em contactar com o mundo real, de modo a descobrir os significados inerentes aos actos dos sujeitos. Neste contexto, o recurso à metodologia (auto)biográfica assume-se como veículo

mais eficaz na reelaboração das trajectórias de vida, na medida em que o investigador estará perante registos pessoais de vida, tão completos quanto possível (cf. Thomas & Znaniecki, 1998, in Bolívar *et al.*, 2001: 78). O recurso a esta metodologia permite compreender o mundo social a partir do interior do mundo do sujeito, por serem “*los productos de las personas.... en los que estuviera de alguna marca registrada y objectivada su representación de la realidad: los documentos de las personas y los que a ellas se conectaban*” (Moreno, s/d: 5).

Relevamos que, até ao princípio do século XX, o material biográfico foi um tipo de documento pertencente sobretudo à História e à Literatura. Contudo, com a aparição das ciências sociais e mais especificamente com a aplicação do *método (auto)biográfico* em Sociologia, a narrativa biográfica tem-se vindo a edificar como enfoque de investigação e metodologia própria, despoletando o interesse de investigadores em diversas áreas. Mas a instituição do *método (auto)biográfico* tem sido um processo inconstante, pautado por ambiguidades, incongruências e críticas à sua fiabilidade, funcionalidade e validade metodológica.

Algumas das críticas mais ferozes a este método partiram precisamente de alguns quadrantes da Psicologia e da própria Sociologia. A primeira questionava sobretudo a consistência metodológica e a ausência de validade científica do *método (auto)biográfico*; a segunda criticava a excessiva valorização dos aspectos individuais, assim como a incapacidade de apreender as dinâmicas colectivas da mudança social (cf. Nóvoa, 1992: 19).

Estas e outras críticas evidenciando as fragilidades do *método (auto)biográfico* potenciaram a descrença no mesmo e conduziram a um hiato na sua utilização. Desde o final da II Guerra até ao início dos anos 60, verificou-se um acentuado declínio na utilização do *método (auto)biográfico*, maioritariamente devido ao predomínio positivista dos métodos estatísticos e da psicologia experimental.

A partir da década de 70, Daniel Bertaux lança a reflexão sobre a abordagem biográfica em Sociologia, reacendendo definitivamente o interesse pelas biografias e autobiografias na Sociologia francesa. Corroborando este

interesse, assiste-se ao surgimento de várias publicações de cariz pedagógico para esta abordagem, assim como de autobiografias de índole não científica.

Trata-se da abertura a um novo horizonte investigativo, que realça as iniciativas individuais e as reacções que as situações causam nos sujeitos que as experienciam. Neste sentido, partilhamos da posição de Bolívar *et al.* (2001: 68), segundo a qual o aparecimento dos enfoques narrativos não pode ser separado do aparecimento de perspectivas pós-modernistas, nas quais se realça a pertinência de uma política de vida que leve à auto-realização dos sujeitos. Estamos, assim, perante uma nova voz que se insurge contra a tradição moderna e os padrões de racionalidade e objectividade que a caracterizam.

Por outras palavras, o método científico positivista é posto em causa, essencialmente por se achar que as suas características principais não se coadunam com um tipo de investigação que se pretende hermenêutica, de modo a dar sentido à experiência narrada e vivida por cada sujeito na individualidade que encerra. Ao partir da premissa de que o mundo natural é semelhante ao social e que, como tal, é independente do investigador, sendo composto por um conjunto de fenómenos e leis que podem ser explicados, previstos e controlados mediante o emprego de métodos científicos, assim como estudados e analisados com base no estabelecimento de relações de causa - efeito, o método positivista elimina as experiências subjectivas de vida como objecto de investigação e, como tal, não consegue

“dar cuenta de los microdispositivos que regulan la vida cotidiana, las vivencias de los individuos en contextos sociales determinados, o la incapacidad de los cuestionarios por captar la voz de las gentes” (Bolívar *et al.*, 2001: 80).

Podemos dizer que o retorno ao enfoque biográfico corresponde a uma crise nos métodos quantitativos. A objectividade dá voz a uma pluralidade de discursos, comportamentos e verdades: *“La objectividad, emancipación o personalidad dan paso a una incertidumbre, pensamiento fragmentario o algo derivado del discurso”* (Bolívar *et al.*, 2001: 68).

Nesta linha, o *Eu* constrói-se, reconstrói-se e autodefine-se na unidade de um relato, único refúgio de autenticidade e verdade, numa relação dialéctica entre

o hoje e o ontem, entre os vários eus que constituíram e constituem o sujeito. Importa, assim, equacionar a relevância da abordagem (auto)biográfica, que, na sua qualidade heurística, potencia reflexões estimulantes, “*fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceptuais e metodológicos,*” encerrando perspectivas de mudança e de produção de um novo conhecimento, situado na “*encruzilhada de vários saberes*” (Nóvoa, 1992: 19-20).

Do exposto até ao momento, podemos comprovar a longevidade inscrita na utilização do *método (auto)biográfico* em diversas esferas do conhecimento. No entanto, por força da diversidade de contextos de aplicação deste tipo de escrito, a investigação nesta área depara-se, não raras vezes, com um problema de definição e ambiguidade terminológica que importa abordar e esclarecer, no sentido de justificarmos as nossas opções terminológicas.

1.1.2. Polissemia do conceito

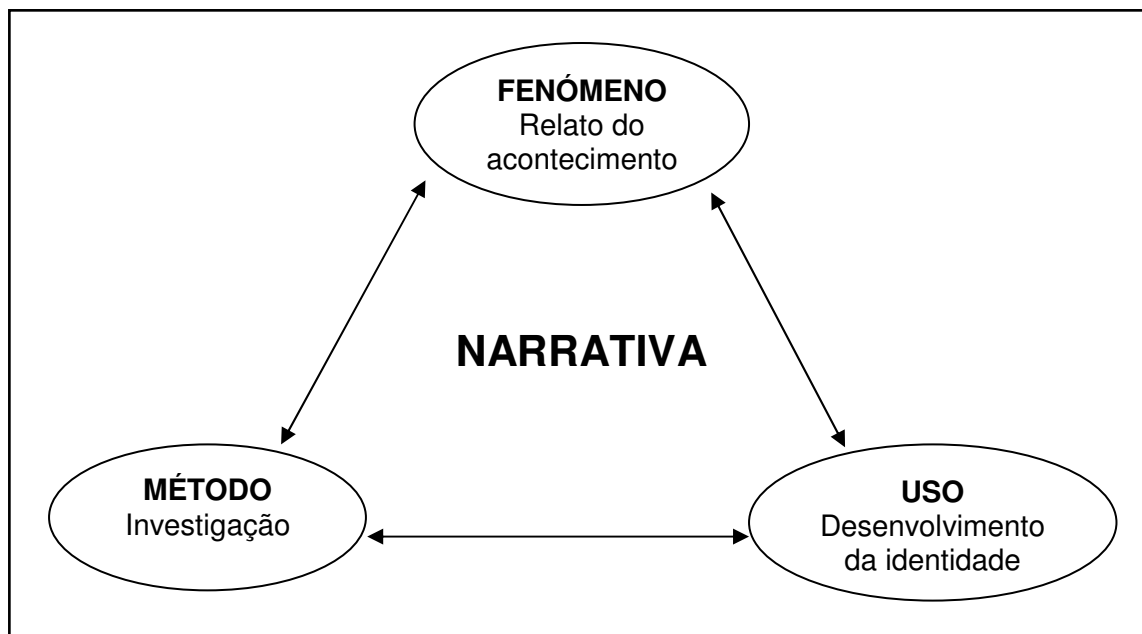
O conceito de *método (auto)biográfico*, *biografia* ou *relato de vida* comporta uma dificuldade e uma ambiguidade terminológica, que advém da polissemia de significados que pode revestir, mediante, por um lado, a área de conhecimento em que é usado e, por outro, pelo enfoque que lhe é atribuído em cada uma dessas áreas. Ao serem simultaneamente objecto e método de estudo, estes conceitos são frequentemente motivo de confusão (cf. Nóvoa, 1992, Bolívar et al., 2001, Moreno, s/d)

A delimitação do conceito de *narrativa (auto)biográfica* e, mais precisamente, de *método (auto)biográfico* revela-se, por isso, uma tarefa repleta de dificuldades, dada a panóplia de formas de utilização que essa mesma narrativa permite. No intuito de facultar a clarificação deste conceito, são extensos os trabalhos publicados ao longo dos anos por diversos estudiosos que se debruçaram sobre uma temática tão complexa como esta, de entre os quais se destaca o trabalho de Connelly e Clandinin (1995, 2000).

Connelly e Clandinin (1995), referidos em Bolívar (2001: 17), definem narrativa como o estudo da forma como os seres humanos “experienciam” o

mundo em que vivem e definem três possíveis direcções na utilização da *narrativa (auto)biográfica*, como pode ser sintetizado no esquema que a seguir se apresenta:

Esquema 1. Triplo sentido da narrativa



BOLÍVAR, A., DOMINGO, J. & FERNÁNDEZ, M. (2001) (trad.)

Assim, a narrativa pode ser perspectivada e aplicada enquanto fenómeno que se investiga, enquanto método de investigação e enquanto instrumento pragmático. No âmbito da primeira dimensão, a narrativa materializará o produto escrito ou falado que se estudará. Como método de investigação, por outro lado, utilizar-se-á a *narrativa (auto)biográfica* com vista à análise dos fenómenos narrativos, ou seja, a *narrativa (auto)biográfica* desempenhará o papel de instrumento de recolha, análise e descrição de dados obtidos sob a forma de um relato. Por último, a *narrativa biográfica* pode ser aplicada do ponto de vista pragmático, isto é, enquanto instrumento de reflexão promotor de uma mudança da *praxis* profissional. Neste âmbito, proceder-se-á ao uso da narrativa para recapitular experiências e, a partir da reflexão sobre as mesmas, se fomentar o aperfeiçoamento profissional. Esta vertente da utilização da *narrativa (auto)biográfica* encontra-se bastante difundida no campo da formação de professores capazes de reflectirem sobre os seus conhecimentos e práticas

profissionais como forma de desenvolvimento profissional, mediante a adaptação e reformulação dessas mesmas práticas.

Por outras palavras, a *narrativa (auto)biográfica* pode ser aplicada com vista ao alcance de diferentes propósitos investigativos. Este tipo de escrito pode ser o cerne da investigação em si, e neste sentido, o investigador partirá para a exploração do texto narrativo propriamente dito, à luz da área de estudo em que se insere, recorrendo aos pressupostos teóricos subjacentes a essa área de estudo, no intuito de se centrar sobre os aspectos que mais lhe interessam do ponto de vista investigativo, procurando responder às suas questões.

Ao ser usada como método de investigação, a *narrativa (auto)biográfica* centrar-se-á sobre a análise de elementos discursivos que permitem conhecer, por exemplo, as características estruturais deste tipo de escrito, mediante a análise de marcas linguísticas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas.

A *narrativa (auto)biográfica* pode constituir um instrumento promotor de reflexão sobre as práticas profissionais e, neste sentido, assume um carácter mais pessoal, espelhando a visão que o seu autor tem das suas próprias práticas e conhecimentos. Ao reflectir sobre esses aspectos, o sujeito pode, assim, incorrer numa mudança do seu pensamento, actuação e capacidade de aperfeiçoamento.

De um modo geral, consideramos que a *narrativa (auto)biográfica* oferece um terreno fértil no que diz respeito à exploração dos modos como o ser humano consegue analisar o presente, reflectindo sobre o seu passado e projectando o seu futuro (cf. Bolívar et al., 2001: 19). Por outras palavras, ao estruturar a sua história de vida, o sujeito estará a reflectir sobre os momentos mais significativos que vivenciou e sobre o modo como esses momentos contribuíram para a sua forma de estar e de agir, seja no domínio pessoal, social ou profissional. Simultaneamente, esta tomada de consciência potenciará o desenvolvimento profissional, pela elaboração de práticas pedagógicas mais ricas e eficazes.

Nesta linha, partilhamos da posição exposta, mediante a qual podemos atribuir duas grandes funções à *narrativa (auto)biográfica*: a de promoção de formas de interpretação do real e a de espaço de reflexão de e para a acção.

O pilar no qual assentam estas duas grandes funções é essencialmente hermenêutico, ou seja, baseia-se na premissa de que os sujeitos (re)escrevem os relatos das suas vidas. Como tal, na sua forma (auto)biográfica, a narrativa consiste em dar um sentido global ao passado e ao presente estabelecendo um elo de ligação entre o que o narrador foi e o que é, numa compreensão de um percurso consistente que lhe proporcione a manutenção da sua identidade (cf. Bolívar *et al.* 2001: 21).

Não obstante a utilização deste método de investigação em ciências sociais, muitas são ainda as questões que emergem do recurso ao *método (auto)biográfico*, nomeadamente sobre a distinção entre as várias formas de investigação biográfica, assim como sobre o tipo de dados a recolher e a fiabilidade da recolha efectuada. Estas e outras questões, embora aparentemente simples, têm sido o cerne de fortíssimas discussões entre investigadores de diferentes áreas sociais (cf. Bolívar *et al.*, 2001). Como tal, consideramos pertinente proceder a uma tentativa de clarificação terminológica, no sentido de orientarmos a nossa acção e de compreendermos os conceitos inerentes a este tipo de investigação, para podermos aprofundar os nossos conhecimentos e fundamentar a nossa posição investigativa. De um modo geral, podemos distinguir cinco termos mais utilizados em investigação. São eles: *documentos biográficos*, *biografias*, *histórias de vida*, *autobiografias* e *relatos de vida* (cf. Moreno, s/d: 9).

Os *documentos biográficos* abrangem os tipos de documento que se referem, directa ou indirectamente, à vida de uma pessoa, seja na sua totalidade ou parcialmente, orais e/ou escritos, tal como diários, cartas, entre outros.

No âmbito desta pluralidade documental, as *(auto)biografias* e as *biografias* são, porventura, as mais utilizadas em investigação, pelo que importa delimitar, na medida do possível, a área de abrangência de cada uma. Bolívar *et al.* (2001: 28), ao considerarem a (auto)biografia como um género particular dentro das narrativas do Eu (“escrituras del yo”), apresentam uma diferenciação entre os dois termos acima referidos com base no sujeito que realiza a narração. Neste sentido, na narração (auto)biográfica, o sujeito que faz o relato é o próprio protagonista da vida que narra, estabelecendo-se uma identidade entre autor, narrador e

personagem, ao passo que, na narração biográfica, esta relação de identidade não se verifica, uma vez que o relato é estruturado por um outro sujeito que não aquele que experienciou as situações de vida narradas.

A existência de uma coincidência na identidade do autor, do narrador e do personagem é condição *sine qua non* para que se elabore uma narração autobiográfica, na medida em que se trata de um relato retrospectivo que enfatiza a individualidade de uma pessoa real e se refere a um tempo por ela vivido (cf. Lejeune, 1999, in Bolívar *et al.*, 2001: 31).

Por outras palavras, ninguém estará melhor posicionado para relatar os aspectos mais marcantes e importantes da sua existência do que o sujeito que os experienciou. Só reflectindo individualmente sobre a sua vida, o sujeito conseguirá transmitir ao outro a sua singularidade e o modo como a sua existência o marcou.

Neste sentido, através da *narrativa (auto)biográfica*, o sujeito realizará uma retrospectiva solitária da sua vida, perspectivando-a como uma totalidade. De acordo com o que sustenta Bertaux (1997), este relato pode suscitar várias dificuldades, uma vez que, ao encetar-se um trabalho de conhecimento de uma só pessoa, contrariar-se-á o conhecimento de fenómenos colectivos, característico do conhecimento sociológico. Por outras palavras, a perspetivação do relato de vida enquanto totalidade da vida de um indivíduo, abrangendo quer as acções de cada sujeito, quer os contextos interpessoais e sociais que condicionaram essas acções, extrapolará o objecto de conhecimento sociológico – os fenómenos colectivos – centrando-se sobre um conhecimento individual que se exige moroso como meio para o conhecimento colectivo:

"appliquée de façon irréfléchie au récit de vie, elle en propose un idéal qui n'est accessible qu'au prix d'un long travail auprès d'une seule personne, d'où de nombreuses difficultés, car la connaissance sociologique est par définition la connaissance de phénomènes collectifs" (Bertaux, 1997: 31).

No que respeita à *biografia*, esta demarca-se da *(auto)biografia* precisamente por na *biografia* existir exclusivamente uma coincidência entre autor e narrador, dado que o conteúdo do relato versa sobre uma outra personagem.

Ou seja, o autor é o narrador do texto biográfico, mas esta narração é estruturada na terceira pessoa. O narrador relatará factos vividos por outra pessoa, distanciando-se, assim, dos acontecimentos de vida narrados e do significado que lhes é atribuído pelo sujeito que os viveu, o que poderá conduzir à perda de singularidade do escrito.

Moreno acrescenta ainda outra diferença entre *biografia* e *(auto)biografia*, que assenta no facto de, na *narração (auto)biográfica*, o sujeito poder reformular o relato que faz da sua vida, o que pode ser um aspecto causador da perda de espontaneidade do relato e, conseqüentemente, influenciar a veracidade e/ou validade do material investigativo.

Não obstante as dificuldades de delimitação terminológica, quer uma quer outra são consideradas documentos biográficos muito completos, essencialmente por relatarem a totalidade da vida do sujeito, permitindo, assim, construir a trajectória biográfica de uma pessoa: “*las biografías (...) cumplen su finalidad cuando han presentado plenamente la vida del personaje*” (op. cit., 9).

1.2. Relato de vida

A expressão *relato de vida* foi introduzida em França nos anos 50. Até então, no campo das Ciências Sociais utilizava-se apenas a designação *história de vida*.

Segundo Bertaux, o termo *história de vida* apresenta o inconveniente de não fazer qualquer distinção entre a história vivida por uma pessoa e o relato que o sujeito faz da mesma: “*ce terme présentait l'inconvénient de ne pas distinguer entre l'histoire vécue par une personne et le récit qu'elle en pouvait faire*” (Bertaux, 1997: 6).

A necessidade desta distinção, evidente e fulcral para uns, desnecessária para outros, tem suscitado tensões e debates contraditórios, sendo que, para muitos estudiosos, o *relato de vida* é considerado uma dimensão particular da autobiografia, no qual se inscreve uma reflexão sobre a singularidade da vida do sujeito e que, enquanto técnica de investigação, permitirá ao investigador penetrar no mundo interior do sujeito e compreendê-lo, uma vez que é o próprio que

interpreta a sua vida: *“el verdadero sentido de la historia de vida es escuchar como un individuo organiza su experiencia de vida en los valores y modos de ser de una cultura de la que forma parte”* (Bolívar et al., 2001: 36).

Os sujeitos são, assim, informadores, na medida em que o cerne da investigação reside nos contextos sociais em que eles se movem e onde adquiriram o conhecimento que têm do mundo. A descrição das experiências vivenciadas e dos contextos em que elas tiveram lugar permitirá ao investigador conhecer qual a influência que o meio social onde se movimentam os sujeitos exerce sobre estes e sobre as representações que constroem. Os *relatos de vida* constituem, deste modo,

«un instrument remarquable d'extraction des savoirs pratiques, à condition de l'orienter vers la description d'expériences vécues personnellement et des contextes au sein desquelles elles sont inscrites» (Bertaux, 1997 : 17).

Em Ciências Sociais, o *relato de vida* pode ser definido como uma forma específica de entrevista, ao longo da qual o investigador solicita a um sujeito que lhe conte a sua experiência vivida, na totalidade ou em parte (Bertaux, 1997: 6).

Os relatos de vida são, assim, orientados enquanto “relato de práticas”, que se vão construindo no decurso da investigação e que permitem nortear a acção de quem os narra, ao articularem diversos mecanismos que compõem a vida do indivíduo. Como escreve Bertaux:

“Le récit de vie, en tant que témoignage sur l'expérience vécue, apporte autres la dimension diachronique, qui est aussi celle de l'articulation concrète de « facteurs » et de mécanismes très divers» (1997: 18).

O *relato de vida* pode revestir-se de diferentes aplicações, a cada uma correspondendo uma porção das diferentes realidades que constituem o Eu e que, ao serem confrontadas através do relato, originam um novo “Eu reconstruído”.

Bertaux (1997) sustenta que a singularidade do *relato de vida* reside precisamente na sua autenticidade expressiva, pelo que este deve tomar a forma

narrativa, ou seja, a forma de uma história, na qual o sujeito reconta parte da sua experiência de vida, expondo os conteúdos da mesma e realçando os aspectos que para ele se revestiram de maior importância e significado. O sujeito transforma-se, assim, no informante do investigador, permitindo-lhe conhecer a realidade social sob o prisma da subjectividade do próprio sujeito. Simultaneamente, o sujeito, através de uma relação dialógica, perspectiva a sua vida não na totalidade, mas sim filtrando momentos da mesma, ou seja, indo ao encontro dos interesses do investigador.

Poderemos dizer que estamos perante um *relato de vida* (*“récit de vie”*), na acepção de Bertaux, quando um indivíduo conta a alguém, investigador ou não, um episódio de vida: *“il y a du récit de vie dès lors qu’un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue »* (1997: 32).

O *relato de vida* é estruturado em torno de uma sucessão temporal de acontecimentos e de situações que daí resultam, que compõem a sua *coluna vertebral*. Não obstante, esta estruturação do relato numa sucessão temporal não é linear, ou seja, está sujeita a variações que influenciam e reorientam o percurso de vida do indivíduo. É o próprio sujeito quem procura reconstruir o seu percurso biográfico com a máxima coerência, enveredando assim por um processo de reconstrução *a posteriori* da sua trajectória de vida.

Cada sujeito movimenta-se em diversos círculos e ambientes sociais e, como tal, é possível enumerar domínios de existência relativos aos vários ambientes em que o sujeito se move e aos contactos que estabelece no âmbito de cada um, domínios esses cujo conhecimento é essencial para a compreensão plena da linha de vida do sujeito e das relações que estabelece com os seus pares, como sustenta Bertaux:

“Il serait irréaliste de se représenter le sujet comme un individu isolé cherchant sa voie dans les environnements passifs (...), n’ayant que des rapports instrumentaux avec autrui. Les êtres humains vivent en groupes, et d’abord en familles » (1997: 38).

Ao viver em grupo, cada indivíduo estabelece, obrigatoriamente, um compromisso emocional e moral com os outros membros desse grupo, assistindo-se, assim, a um processo de influência recíproca. Por outras palavras, o projecto de vida individual vai sendo (re)negociado no decurso dessa vivência em grupo:

“Le projet de vie lui-même, saisi à un certain moment de l'existence, ne s'est pas élaboré in abstracto au sein d'une conscience isolée, mais a été parlé, dialogué, construit, influencé, négocié au cours de la vie en groupe” (Bertaux, 1997: 38).

O autor supracitado enumera diferentes domínios de existência susceptíveis de estudo através do *relato de vida*: o domínio familiar e das relações interpessoais; o domínio da experiência da escola e da formação; o domínio da inserção profissional e do emprego. Além destes domínios, Bertaux realça ainda inúmeros domínios específicos objecto de investigação através deste tipo de escrito, tais como as trajectórias migratórias, a delinquência juvenil, o desemprego de longa duração, entre outros (cf. Bertaux, 1997).

De acordo com o objecto e com os objectivos pelos quais o investigador pauta o seu estudo, o *relato de vida* pode exercer três funções: uma função exploratória, uma função analítica e uma função expressiva (cf. Bertaux, 1997: 46-49).

O *relato de vida* desempenhará uma função exploratória ao permitir ao investigador recolher o maior número possível de informações sobre a realidade que pretende estudar e que até então lhe era estranha. No intuito de obter um conhecimento detalhado sobre o seu objecto de estudo e de ver esclarecidos os seus pressupostos iniciais sobre o *relato de vida*, o investigador reserva-se o direito de interromper o sujeito, imbuindo o relato biográfico de uma intencionalidade de conhecimento que é essencial para que o investigador possa iniciar-se *“aux particularités du terrain”* (ibidem, 1997: 46).

No que diz respeito à função analítica, os *relatos de vida* servem sobretudo como instrumentos de aperfeiçoamento das representações que o investigador possui face ao seu objecto de estudo, promovendo a reflexão sobre os indícios inscritos nos mesmos. Deste modo, no âmbito desta função, os relatos de vida permitirão a recolha de vários indicadores, basilares para a formulação e

confrontação de hipóteses e dos quais se ressaltarão os mais pertinentes para o conhecimento sociológico do objecto estudado (cf. Bertaux, 1997; Bolívar, 2001; Moreno, s/d).

Nesta fase, a grande dificuldade consiste na avaliação da pertinência e do valor de cada um dos indicadores ou indícios recolhidos. No sentido de colmatar esta lacuna, é aconselhável que se inicie a fase analítica o mais cedo possível. Bertaux adverte o investigador para a necessidade de observar minuciosamente o terreno em que se movimenta e as sensações que dele advêm:

“il doit prêter une attention maximale à tout ce qui le surprend, le dérange, voire le choque, car ces réactions spontanées constituent autant de signes que le réel ne correspond pas à ce qu’il en imaginait » (1997: 49).

Por último, a função expressiva presente no *relato de vida* está mais relacionada com uma *função comunicativa* que o relato poderá exercer do que propriamente com uma função investigativa, pelo que não poderá ser enquadrada na mesma lógica das funções anteriores. Ou seja, enquanto a função exploratória e a função analítica pretendem permitir o conhecimento de uma realidade pelo investigador e uma reflexão sobre a mesma, ao exercer uma função expressiva, o *relato de vida* pode despoletar no investigador o desejo de o ver publicado, extrapolando assim a exclusiva função investigativa que este deve desempenhar.

Bertaux esclarece que a publicação de excertos do *relato de vida* é viável e necessária, porquanto eles comprovarão as hipóteses que foram levantadas pelo investigador no decurso da sua investigação. No entanto, a publicação integral de um *relato de vida*, se não for enquadrada e justificada convenientemente do ponto de vista sociológico, apenas exercerá uma função comunicativa, ou seja, servirá apenas para cativar o grande público à sua leitura.

Além disso, a publicação de um *relato de vida* exigiria, da parte do investigador, um trabalho de reescrita do texto biográfico, de modo a torná-lo legível para o leitor comum, trabalho esse que teria que ocultar todo o trabalho de análise previamente realizado, o que, segundo Bertaux, não é uma tarefa destinada ao investigador:

“ Faire entendre dans l’espace public les voix de personnes relevant de catégories qui n’ont jamais la possibilité de s’y exprimer est une tâche noble, une tâche de “passeur” qui contribue à la démocratisation de l’espace public et à l’approfondissement de la réflexivité d’une société (...). Ce n’est toutefois pas une tâche réservée aux chercheurs” (Bertaux, 1997: 117).

A elucidação quanto às funções inerentes ao *relato de vida* evidencia, no nosso entender, a complexidade que este tipo de escrito comporta na compreensão dos contextos sociais e das lógicas de acção. Por outras palavras, o recurso ao relato de vida, de acordo com as três funções que lhe são atribuídas, contribuirá para a análise da realidade sob três ordens distintas: a realidade histórico-empírica, correspondente ao percurso biográfico do sujeito; a realidade psíquica e semântica, que diz respeito ao significado e valor que o sujeito atribui ao seu percurso biográfico; e a realidade discursiva, que se prende com o modo como o sujeito organiza o seu discurso, visando conseguir transmitir o que pretende, de acordo com o conhecimento que possui sobre o seu percurso de vida (cf. Bertaux, 1997).

Traçada uma perspectiva geral sobre a natureza dos documentos e instrumentos biográficos, nomeadamente o *relato de vida*, veremos, de seguida, quais os contributos que este instrumento de conhecimento da realidade pode fornecer no âmbito das Ciências Sociais, com especial incidência no domínio da educação e formação.

1.3. O método (auto)biográfico em Ciências Sociais

Como referimos anteriormente, a utilização do *método (auto)biográfico* nas Ciências Sociais desenvolveu-se sobretudo a partir do movimento da *Escola de Chicago*. Desde então, várias são as áreas que utilizam a investigação *biográfico-narrativa*, quer como objecto de estudo, quer como método de investigação. No âmbito da sua actuação, cada uma delas forneceu contributos relevantes para a compreensão, conhecimento e aplicação deste método.

Salientamos, a título de exemplo, a contribuição dada por três destas ciências: a Antropologia e Etnografia, a Análise Literária e Linguística e a Psicologia. Consideramos que uma breve referência às contribuições destas áreas do conhecimento auxiliar-nos-á na compreensão do *método (auto)biográfico* e das vantagens da sua utilização (cf. Bolívar *et al.*, 2001).

Assim sendo, podemos dizer que a Antropologia e a Etnografia facultaram a consolidação da narrativa como discurso escrito. Por outras palavras, os textos antropológicos passam a ser analisados enquanto discurso sobre o outro e enquanto veículo para o conhecimento da cultura na qual o sujeito se insere:

“En lugar de creer en posibles metodologías que permitan un acceso inmediato a lo real como algo ya dado, se trata (...) de buscar estructuras de construcción de lo real mediante prácticas narrativas” (Bolívar *et al.* 2001: 82).

No que respeita a Análise Literária e Linguística, assistimos à constituição da narratologia, ou seja, à construção de uma teoria de textos narrativos, permitindo a descrição do que constitui um sistema narrativo, e auxiliando, deste modo, na compreensão das variações e variantes inerentes à elaboração de um relato. Assiste-se a uma preocupação e a um interesse gradual pela análise hermenêutica da linguagem, ou seja, a linguagem passa a constituir objecto de reflexão enquanto discurso e não apenas enquanto código linguístico. A este interesse não são extrínsecos os pressupostos ricoeurianos que atribuem à linguagem um papel preponderante no conhecimento da humanidade e na interpretação do *“nosso ser-no-mundo em geral”*.

Segundo o filósofo, a experiência humana é mediada pela hermenêutica e pela linguagem. Como tal, através do texto poético e narrativo, o ser humano toma consciência de si-mesmo, mediante a narração da sua história pessoal. Simultaneamente, o texto oferece também *“a relação, a interpretação, a mediação e a exposição ao outro”*, como condição essencial para a construção de si-mesmo e para a aquisição da consciência do mundo (cf. Gomes, 1999).

Como refere Gomes, reportando-se a Ricoeur:

“ A consciencialização de si-mesmo e a responsabilização da pessoa implica o reconhecimento da sua finitude – da sua dimensão espaço-temporal, do corpo próprio, enquanto único modo possível de o Homem habitar o mundo – e, simultaneamente, da imperiosa necessidade de transcender essa mesma finitude “num processo de transcendência de si” pela linguagem, pela cultura, pelo apelo ao transcendente, enfim, pela inquietação que o move na busca de sentido” (1999: 23).

Por outras palavras, a linguagem assume-se enquanto meio de descoberta e de encontro com os outros e com cada um, *“mediação entre o Homem e o mundo, entre o Homem e os outros homens e entre o Homem e Si-mesmo”* uma forma de cada sujeito reinventar e redescobrir o real (cf. Gomes, 1999: 41). Neste sentido, a narrativa representará, segundo Ricoeur, a resposta à necessidade do ser humano em registar as configurações e reinterpretações que faz do real e o sentido que lhes atribui, o que confere à linguagem um carácter ontológico e justifica a sua análise hermenêutica pelos textos. Como sintetiza Gomes:

“O falar humano não se deixa reduzir aos sons ou às línguas particulares, ele brota de um querer dizer que atravessa todas as línguas. (...) Se a linguagem encarna a articulação por excelência da nossa humanidade, é por ela mesma solidária do espaço de interpretação, a linguagem não se deixa compreender senão a partir da motivação ou do fundo” (1999: 20).

A Psicologia deu também contributos importantes para a compreensão do conceito de narrativa e das potencialidades da sua utilização, tendo-se dedicado ao estudo das estruturas cognitivas e dos processos usados na compreensão, memorização e expressão de acontecimentos, enquanto instrumentos para o tratamento psicológico do Eu e dos sujeitos (cf. Bolívar *et al.*, 2001).

Importa também salientar o papel que a Filosofia actual tem desempenhado na fundamentação conceptual e epistemológica da narratividade, ao considerar a vida como um relato, sujeito a revisões contínuas:

"las personas son tanto escritores como lectores de su propio vivir..... la vida debía ser entendida como construida de un conjunto de elementos similares (...) a los que se emplean en la narrativa literaria" (Bolívar et al., 2001: 89).

Ainda no âmbito da Filosofia, uma das teses mais relevantes do seu marco conceptual é aquela que entende a vida como um texto mental escrito ou falado, que relatamos a nós mesmos ou a outros e que é continuamente submetido a interpretações e reformulações por parte do sujeito/actor/narrador (cf. Bolívar et al., 2001).

A hermenêutica dos textos produzidos pelo narrador torna possível a realização da hermenêutica da vida humana, ou seja, possibilita a unificação dos diversos momentos e situações que a compõem, através de uma estrutura narrativa na qual o narrador se reconhece e se assume como personagem principal da história que relata, como sustentam Bolívar et al.:

"el sujeto tiene la capacidad de unificar la vida en una historia en la que se reconoce como personaje y narrador; y –por ello mismo – como autor de sus propios actos, como imputable y responsable, en suma, capaz de dar cuenta de sus propios actos y de afrontar las consecuencias" (2001: 94).

Em jeito de conclusão, podemos referir que a utilização da narrativa se faz numa dialéctica entre o *eu* e o *outro*, inscritos num contexto cultural determinado. Reflectindo sobre si próprio, sobre as suas acções e motivações e sobre as consequências das mesmas, o sujeito estrutura e orienta a sua acção na relação com o outro, revendo-se naqueles com quem interage.

1.4. O método (auto)biográfico em educação

O recurso à investigação narrativa em estudos de cariz educativo tem já uma larga história. Na base deste tipo de investigação está o pressuposto de que os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que individual e socialmente vivem vidas relatadas (cf. Connelly & Clandinin, 1995).

Foi a partir dos anos 80 que a utilização de *relatos de vida* ou *(auto)biografias* assumiu um especial destaque no domínio da educação e da formação, sobretudo enquanto espaço de reflexão sobre o percurso educativo do aprendente, permitindo-lhe confrontar saberes e assumindo-se como um veículo de partilha da riqueza que cada indivíduo encerra (cf. Perregaux, 2002).

O interesse pelo *método (auto)biográfico* em educação surgiu com a consciencialização da importância da dimensão pessoal dos agentes educativos no desenvolvimento das suas práticas. Por outras palavras, sustentava-se que, ao relatar os acontecimentos que marcaram a sua experiência de vida, os actores educativos tornar-se-iam mais sensíveis, podendo desse modo proceder a uma análise mais aprofundada, distanciada e crítica da sua prática educativa, com vista quer à sua compreensão, quer à sua reformulação (cf. Amaral *et al.*, 1996: 105).

Os trabalhos de pesquisa redigidos, sobretudo, em torno do universo profissional dos professores, pretendiam, por exemplo, analisar o percurso profissional dos educadores sobre dois planos: o plano do desenvolvimento profissional e o plano da construção da identidade profissional. Estes seriam os pontos de partida para o conhecimento e a compreensão das representações que os professores constroem sobre diversos aspectos da actividade docente, mediante uma análise da mesma, realizada em três dimensões: a das práticas pedagógicas; a do sistema educativo que orienta e regula a sua actividade; a da profissão docente (cf. Amaral *et al.*, 1996).

Na base deste interesse reside a tomada em consideração da diversidade de factores passíveis de influenciar o modo de pensar, sentir e actuar dos professores e que se estendem num *continuum* que abarca o que são como pessoas, a sua história de vida e os contextos sociais em que se desenvolvem enquanto sujeitos e enquanto profissionais (cf. Holly, 1992: 82).

A perspectiva desta autora é, assim, coincidente com a perspectiva defendida por Connelly e Clandinin, segundo a qual os actos de ensino e de aprendizagem estariam intrinsecamente interligados ao conhecimento pessoal e concreto que cada sujeito faz do mundo. Como tal, relevar a dimensão biográfica

e pessoal dos professores tornou-se fulcral para a obtenção de conhecimento no domínio educativo.

Daqui depreendemos a crescente preocupação com os sentimentos e emoções que os agentes educativos experienciam, como modo de oposição ao "anonimato" docente: *"rescatar la dimensión personal del oficio de enseñar es, también, un modo de oponerse al profesorado «anónimo», sin nombre e impersonal "* (Bolívar *et al.*, 2001: 52).

Por outras palavras, a compreensão das experiências passadas é um vector de conhecimento das influências directas que um indivíduo sofreu, bem como das intenções e sentimentos que este experienciou no que respeita ao ensino.

Trata-se de reconhecer e reivindicar que, além de um conhecimento académico, os professores possuem um conhecimento prático ou experiencial que lhes permite, mediante a reflexão sobre o mesmo, construir o seu saber profissional, o que inclui reflectir sobre as suas práticas, numa perspectiva de autoformação e auto-aprimoramento, como sustentam Bolívar *et al.*, parafraseando Connelly e Clandinin (1995):

"Porque nosotros vemos el territorio del conocimiento profesional como compuesto de relaciones entre personas, lugares y cosas, lo vemos conjuntamente como un terreno moral e intelectual" (2001: 86).

Ao reconhecer o professor como pessoa e não exclusivamente como profissional de ensino, ao relevar as suas experiências de vida, consideramos estar perante uma forma de crescimento e alargamento do conhecimento, potenciado pela partilha de experiências, ocorrida socialmente, na medida em que

"as experiências de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido, do nosso eu. De acordo com o quanto investimos o nosso eu no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos a nossa prática" (Huberman, 1992: 71-72).

Neste contexto, a utilização da *narrativa (auto)biográfica* aparece como fonte de expressão da dimensão emotiva e singular da experiência, captando a riqueza e a complexidade inerentes aos significados dos assuntos humanos. Como sustenta Holly, a escrita de textos autobiográficos implicará e potenciará a reconsideração e a reconstrução das experiências a partir de uma história de vida, assumindo-se assim como

“instrumento para o alcance do conhecimento e a compreensão das nossas relações com os outros e com o mundo” e, concomitantemente, como um auxiliar precioso no que respeita o *“conhecimento da evolução e do desenvolvimento do professor nas suas dimensões profissional e pessoal”* (1992: 101).

A mesma autora distingue três tipos de *narrativa (auto)biográfica* passíveis de contribuir para a consecução dos objectivos acima enumerados. Na base desta distinção, reside o carácter da informação que é obtido por cada um. São eles: o *diário de bordo*, o *diário íntimo* e o *registo quotidiano*. Destes três tipos de narrativa, o *registo quotidiano* é o que se apresenta como mais completo, uma vez que o seu conteúdo é mais detalhado, o que permite tomar consciência daquilo que foi vivido e sentido (1992: 106).

Podemos referir que o estudo das vidas dos professores através das *narrativas biográficas* que estes elaboram permite-nos aceder a uma informação na primeira pessoa para conhecer mais profundamente o processo educativo, promovendo a *“reflexão sobre a acção, e permitindo que não se perca a noção da realidade complexa que enforma a acção”* (Holly, cit. em Amaral *et al.*, 1996: 106).

Por outras palavras, as *narrativas biográficas* são o meio mais apropriado para que os professores reflectam sobre a sua vida profissional para, por um lado, se consciencializarem da sua experiência de vida e, por outro, adquirirem novas perspectivas de compreensão de si próprios, fulcrais para o desenvolvimento pessoal e profissional, e que passam pela percepção consciente das *lentes* que usam, do espírito com que se movem, das suas histórias de vida e das influências que enformam o seu pensamento (cf. Holly, 1992: 105).

Esta percepção terá lugar num processo de reinterpretação que permitirá aos professores (re)construir conhecimentos:

“Uma narração é, em grande parte, mais uma reinterpretação do que um relato. É o facto de querer dar um sentido ao passado e de o fazer à luz do que se produziu desde então até ao presente que nos leva até um modelo mais transformacionista, mais “construtivista” da memória...” (Bartlett, 1932, in Huberman, 1992: 58).

Nestas circunstâncias, a *(auto)biografia* exercerá uma *função retroactiva e retrospectiva*, de ordenação do passado, servindo de veículo para que o docente *“pense, de modo reflectido e tranquilo, sobre a acção”* (Ramos & Gonçalves, 1996: 130). A este propósito, importa ressaltar a posição sustentada por Holly (1991), ao considerar este tipo de escrita como o mais desafiador e desconcertante, uma vez que realçará as vulnerabilidades e incongruências que marcam a acção do sujeito, ao sujeitá-la ao questionamento. Neste sentido, a escrita introspectiva acarretará a responsabilidade de *“ultrapassar barreiras, para descobrir os motivos e as circunstâncias que influenciam o nosso comportamento”* (Ramos & Gonçalves, 1996: 146).

Este processo de escrita reflectida e pensada é essencial para conhecer as motivações intrínsecas à acção dos sujeitos-autores, de modo a, partindo das mesmas, ser possível modificar aquilo que influencia negativamente (ainda que de modo inconsciente) a sua prática profissional:

“la narrativa puede ser un medio válido para construir conocimiento en la investigación educativa, cambiando profundamente lo que ha sido la investigación educativa tradicional, de la que había estado proscrita cuando no negada” (Bolívar et al., 2001: 56).

Estaremos, assim, perante o *relato autobiográfico* na sua função prospectiva, organizado em torno de três eixos principais (Gusdorf, 1991): o Eu (*Auto*), a vida (*Bio*) e a escrita (*Grafia*) que se intersectam na linha de vida do sujeito: *“A linha de vida do professor é o grande eixo em função do qual se situam o passado, o presente e o futuro de um mundo concebido pela extrapolação do seu próprio mundo”* (Ramos & Gonçalves, 1996: 129).

Estes *relatos de vida* terão assim um lado pessoal reflectido na história particular do sujeito que o produz, assim como um lado social, resultante do contexto social e profissional em que as situações foram vividas. Comum a todos eles será o facto de encerrarem a busca de um conhecimento de si próprio no âmago do contexto social em que se movimenta o sujeito, construindo uma singularidade valorativa da experiência vivida e dando consistência à acção futura. O relato (auto)biográfico revestir-se-á, nesta linha, de um carácter reformativo e criador. Parafraseando Gusdorf:

“L’autobiographie ... se veut réformatrice, elle a un caractère créateur et édifiant, à la recherche d’une vérité comme expression de l’être intime, à la ressemblance non plus des choses, mais de la personne.” (1991: 15).

Além de reclamar mudanças estruturais, a *narrativa biográfica* encerra uma insatisfação com os modos tradicionais em educação, nos quais a voz dos professores era suplantada por leis e teorias que norteavam a intervenção docente. Contrariamente a esta perspectiva, a narração biográfica abre as portas à captação da riqueza das experiências, vinculando assim um conhecimento pessoal às acções:

“la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando ele juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas” (Bolívar et al, 2001: 59).

Aliados à exposição anterior, afigura-se-nos pertinente enaltecer dois conceitos que, no nosso entender, não podem ser desvinculados deste auto-questionamento e que se relacionam e influenciam mutuamente. São eles o conceito de autonomia e o conceito de professor reflexivo. Vários são os estudiosos que têm realçado a importância e a necessidade de se encetar um processo de reflexão sobre si próprio e sobre as suas acções, com vista ao alcance da autonomia, do conhecimento e da emancipação. Reiteramos as

palavras de Alarcão, para quem *“só o eu se aprende a si próprio. Como sujeito que se questiona a si mesmo, o eu consegue a autonomia”* (1996: 174).

Posição análoga é sustentada por Amaral *et al.* (1996: 98), segundo a qual a reflexão se assume como um elemento *autoformativo*, promotor de uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades.

Por outras palavras, acreditamos que a reflexão é o caminho pelo qual o ser humano, enquanto ser questionador e curioso, indagará sobre o mundo que o rodeia e envolve, adoptando estratégias que lhe permitam gerir a sua acção, unindo cognição e afectividade num acto específico, próprio do ser humano: o de pensar com sentido, ou seja, o de pensar reflectidamente.

Lalanda e Abrantes (1996: 50) consideram que toda a actividade reflexiva é instrutiva, ou seja, ao pensar sobre as suas acções, a pessoa aprende, quer com os êxitos, quer com os fracassos que experienciou. Simultaneamente, ao analisar os erros que cometeu, o sujeito estará já a estimular uma nova reflexão e, logo, uma nova situação de aprendizagem.

Do exposto até ao momento podemos concluir que a escrita *(auto)biográfica* é um importante instrumento com o qual se promove o autoconhecimento do indivíduo, o conhecimento que possui acerca de si próprio, *“factor fulcral para se estruturar, para organizar a sua experiência à luz das operações mentais que está apto a utilizar”* (Lalanda & Abrantes, 1996: 132).

Chegados a este ponto, uma questão emerge na nossa mente: em que medida a adopção de uma atitude reflexiva por parte do professor terá repercussões nos alunos? Cardoso *et al.* (1996) elucidam-nos sobre esta questão, ao referirem que a adopção de uma atitude reflexiva do professor permitirá desenvolver uma atitude semelhante nos alunos. Na base desta atitude está a assumpção do processo de ensino/aprendizagem não só como actividade, mas acima de tudo como processo cujo objectivo último será o de *“educar os alunos na autonomia, pela autonomia e para a autonomia dentro das comunidades em que se inserem”* (1996: 83). A autonomia é, assim, perspectivada enquanto *meta educativa*, o que requer *“uma avaliação crítica e sistemática das práticas educativas”*, na linha do que sustenta Sinclair (2000, in Vieira, 2001: 169).

Ao compreender a importância e a utilidade de uma atitude reflexiva sobre as suas acções, o professor estará apto, perante os seus alunos, a traçar estratégias que potenciem o seu desenvolvimento intelectual e lhes permitam aprender a pensar e a *“reconhecer e controlar conscientemente as competências do pensar que, gradualmente, vai construindo”* (Santos, 1991, in Cardoso et al., 1996: 76).

Do exposto até aqui, concluímos que caberá ao professor encetar com os seus alunos interacções e práticas pedagógico-didácticas que promovam aprendizagens autónomas, mediadas pela reflexão, ou seja, que levem os alunos a questionar-se, a estabelecer objectivos de aprendizagem e a traçar planos para o alcance dos mesmos, ao longo dos vários momentos do processo de ensino/aprendizagem. O papel principal do professor será o de *“nortear a acção no sentido do desenvolvimento de autoconhecimento do aluno, substituindo, se necessário, “os pensamentos, cognições e crenças desajustadas por outras mais adequadas”* (Ramos & Gonçalves, 1996: 131).

Por outras palavras, caberá ao educador orientar o aluno ao longo do seu processo de ensino/aprendizagem, fornecendo-lhe as ferramentas que lhe permitam desenvolver a autonomia e a capacidade de reflexão.

O recurso a uma pedagogia para a autonomia, sediada numa relação reflexão – prática, assume-se, no contexto actual de ensino, como um instrumento potenciador do desenvolvimento da *“cultura de aprendizagem dos alunos, das suas capacidades de reflexão metalinguística e metaprocessual”* (Vieira, 2001).

Desenvolver a autonomia dos alunos significa influenciar o seu grau de decisão e de iniciativa, bem como a sua atitude face ao ensino. Neste sentido, é primordial criarem-se as condições para que os alunos dirijam a sua aprendizagem e construam a sua capacidade de aprender, de modo a poderem realizar aprendizagens autónomas e activas:

“apprentissages actifs (autonomie d'apprentissage), placés sous la responsabilité d'apprenants (prise en charge de l'apprentissage) qui ont acquis par induction (autodirection de l'apprentissage) ou par déduction (capacité d'autodiriger l'apprentissage) la capacité d'exercer cette responsabilité” (Holec, 1997: 14).

Na linha do que foi exposto até ao momento, afigura-se pertinente tecer algumas considerações sobre os objectos de reflexão dos alunos, no âmbito do desenvolvimento de uma pedagogia para a autonomia. Alarcão (1996) menciona que o aprendente deverá reflectir sobre três aspectos principais: a língua que está a aprender, numa perspectiva formal e funcional; os processos que utiliza na aprendizagem da mesma e as capacidades que desenvolve; e as atitudes que toma em relação ao seu processo de aprendizagem. Por outras palavras, o aluno deverá reflectir sobre a sua actividade e sobre a sua função enquanto aprendente, exercitando a sua *“capacidade de pensar, de construir o seu saber a partir da reflexão sobre a sua prática, a sua capacidade de gerir a sua aprendizagem, de ser autónomo”* (1996: 177).

Ao enveredar por este caminho, o aluno estará, tal como é pedido ao professor, a relacionar a teoria e a experiência, o pensamento e a acção, reflectindo sobre a sua *praxis*, sobre as motivações e circunstâncias que orientam a sua acção, sobre as dificuldades que sente, buscando estratégias de superação das mesmas. Por outras palavras, o aprendente estará a assumir de modo explícito as “rédeas” da sua aprendizagem, fazendo jus ao conceito de autonomia (cf. Holec, 1996), ou seja, o aluno estará a aprender sem ser ensinado (*“learning without being taught”*), o que significa assumir responsabilidades no que concerne cada etapa do processo de ensino/aprendizagem:

“learning by taking one’s own decisions with respect to the objectives to achieve, the resources and techniques to use, evaluation and management over time of the learning programme, with or without help from an outsider agent” (Holec, 1996: 84).

No que diz respeito ao ensino/aprendizagem de línguas, campo que mais directamente nos diz respeito, dada a variedade de dimensões que este processo abarca, importa que o aluno seja capaz de reflectir sobre uma pluralidade de dimensões que não apenas a linguística, numa perspectiva *metacomunicativa* e *metacognitiva*, tais como a dimensão sociolinguística, pragmática, discursiva, estratégicas, sociocultural, social, interactiva, sociomoral, colaborativa, metacognitiva, de auto-observação e auto-avaliação (cf. Alarcão, 1996: 180), o

que lhe permitirá explorar novas e diferentes perspectivas e fazer frente aos novos desafios que se levantam nas sociedades contemporâneas, marcadas pela diversidade de línguas e culturas (Unamuno, 2003: 53).

Neste contexto, impera a necessidade de se utilizarem instrumentos que auxiliem os alunos neste processo de reflexão sobre as línguas no desenvolvimento dos sujeitos e sobre o seu papel enquanto aprendentes. É neste âmbito que se insere o recurso à *(auto)biografia*, direccionada não sobre os docentes, mas sim sobre os alunos, enquanto agentes principais do processo educativo, com motivações, experiências de vida e percursos educativos ímpares que se repercutem no modo como estes vêem o ensino e se apropriam de saberes e competências (cf. Unamuno, 2003). Como tal, advogamos o recurso à *(auto)biografia*, centrada sobre um aspecto específico da vida dos alunos: a sua história linguística, isto é, o conjunto de experiências de contacto com línguas que vão vivenciando.

Ramos e Gonçalves (1996) preconizam o recurso ao texto *(auto)biográfico* pelas potencialidades que este encerra no que respeita à promoção e construção de auto e hetero conhecimento, bem como ao reposicionamento perante a realidade, perante si próprio e perante os outros, reposicionamento este oriundo quer da escrita da *narrativa autobiográfica*, quer da partilha dos textos, na medida em que é este processo que *“habilita a intervir no real, porque o sujeito o enfrenta, o compreende e o redirecciona e reestrutura, via reflexão, permitindo-se, e aos outros, uma nova visão, reconstruída, dos seus mundos”* (Ramos & Gonçalves, 1996: 145).

Julgamos, ainda, ao procurar compreender o desenvolvimento do aluno como aprendente, com base numa análise biográfica da vida de cada um, estar a valorizar as vivências individuais. Mediante esta valorização, poderão encetar-se acções pedagógicas mais apropriadas a cada aprendente: *“La educación por narrativas tiene tanto una función informativa como «transformadora» en la educación de la mente y en la introducción en una cultura”* (Bolívar et al., 2001: 49).

Em níveis mais avançados de ensino, o recurso à *narrativa biográfica* possibilita ao aluno contar a sua própria vida, sobretudo através das recordações

mais significativas que norteiam a sua existência. Estas recordações, aliadas a uma possível indagação que o aprendente pode encetar, permitir-lhe-ão obter um conhecimento mais completo e estruturado da sua vida e facilitarão o seu reconto na forma *(auto)biográfica*.

No campo educativo, as *(auto)biografias linguísticas* representam um instrumento precioso na medida em que potenciam “*du savoir sur soi, sur son parcours d'apprentissage, sur l'expression du déjà là ouvrant à l'appropriation de nouvelles connaissances*” (Belkaid, 2002, in Perregaux, 2002: 84). Consideramos que o recurso à *(auto)biografia* se repercute positivamente em dois aspectos: por um lado, permite ao professor ter um conhecimento mais amplo das histórias linguísticas dos seus alunos, o que lhe potenciará encetar práticas educativas valorativas das línguas com maior significado para os aprendentes; por outro lado, colocará o aluno em posição de destaque, ou seja, relevará o percurso e a história individual de cada aluno, o que poderá ser um vector de motivação para a aprendizagem de línguas, partindo das línguas que conhece e permitindo-lhe a abertura a outras.

Concomitantemente, a utilização da *biografia linguística* permitirá que o aprendente, qualquer que seja a sua idade ou experiência de vida propriamente dita, reflecta sobre os contactos com línguas que vai realizando e as diferentes situações em que esses contactos ocorrem, num *continuum* que lhe permitirá basear-se nas suas experiências anteriores para ir alargando o seu repertório linguístico – cultural e, assim, ir construindo o Eu, com base no Outro: “*(...) retour en arrière pour comprendre son présent langagier; de construction de soi autour de la thématique des langues*” (Perregaux, 2002: 83). Deste modo, a criança transformará os seus saberes relativamente às línguas numa mais-valia que a enriquecerá.

Do exposto até aqui, concluímos que a utilização da *biografia linguística* é uma forma de dar a conhecer a história linguística do aprendente, levando-o a reflectir sobre a sua identidade e sobre as relações que estabelece com os outros. Pode também ser um utensílio para uma reflexão auto-avaliativa sobre o próprio processo de aprendizagem de cada aluno e as competências postas em prática ao longo desse processo, permitindo-lhe “aprender a aprender”. Em suma, o

relato biográfico pode ser aplicado sob duas perspectivas, referindo-se ora ao percurso plurilingue e pluricultural do aluno, ora debruçando-se sobre as normas culturais e sociais que permitem a avaliação deste percurso ao longo de toda a vida (cf. Molinié, 2004: 87).

Nesta perspectiva, é importante enveredar por estratégias que permitam ao aluno conhecer as línguas que aprende e qual o seu papel na vida social. Em suma, práticas que revelem ao aluno as finalidades, o conteúdo e as estratégias da sua aprendizagem linguística, com vista ao seu desenvolvimento lógico-comunicativo, através de

“uma consciencialização dos seus objectivos e do seu percurso em relação com o objecto de estudo e ao desenvolvimento do pensamento reflexivo e da capacidade de autonomia progressiva na gestão da sua aprendizagem” (Alarcão, 1996: 182-183).

Importa também que estas práticas abarquem competências inerentes à competência comunicativa e às suas inter-relações, que promovam a aprendizagem cooperativa e façam brotar nos alunos o desejo de reflectirem, como ponto de partida para o seu desenvolvimento e crescimento integral e para a responsabilização progressiva da sua aprendizagem.

Consideramos ter focado, ao longo deste primeiro capítulo, alguns aspectos fulcrais para a compreensão e prossecução do nosso estudo e dos conceitos a ele inerentes. A abordagem realizada potenciou a obtenção de uma compreensão mais ampla sobre o conceito de *método (auto)biográfico* e a complexidade que comporta a sua aplicação em investigação.

O *método (auto)biográfico*, em geral, e a *(auto)biografia linguística* em particular, que focaremos no capítulo posterior da nossa investigação, assumem-se, assim, como um instrumento profícuo para que os alunos possam conhecer-se enquanto pessoas e enquanto aprendentes, confrontando saberes e aprendendo a aprender de forma cada vez autónoma e reflexiva.

Simultaneamente, reflectimos sobre a necessidade de não descurarmos o nosso papel enquanto docentes reflexivos, como base para a promoção de um

ensino centrado nos alunos, ou seja, um ensino sustentado pela e na individualidade própria de cada um. Neste contexto, são indubitáveis as vantagens provenientes da utilização da *biografia linguística* num contexto de ensino direccionado para a promoção do plurilinguismo e de representações positivas para com o Outro.

No capítulo posterior, debruçar-nos-emos sobre as vantagens que poderão advir da utilização da *biografia linguística* na promoção do contacto com línguas desde tenra idade e explicitaremos as razões do recurso a este instrumento.

CAPÍTULO 2. A BIOGRAFIA LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUAS

Introdução

“...o mestre da reflexão é o espelho, o qual só reflecte aquilo que está minimamente afastado da sua superfície. Reflectirmos sobre nós próprios, sobre o que é nosso, é sempre tarefa complicada pelo esforço prévio que exige de, pelo menos em intenção, separarmos sujeito e objecto.”

(Siguan, 1996: 5)

Ao longo deste capítulo procuraremos analisar teoricamente a importância e a mais-valia da utilização da *biografia linguística* no ensino de línguas. Para tal, apresentaremos uma perspectiva geral sobre o ensino de línguas na actualidade, ensino esse de e para a diversidade linguística, focando simultaneamente qual o papel que caberá à escola na promoção do plurilinguismo e sustentando a utilização da *biografia linguística* em contexto escolar, enquanto estratégia para o reconhecimento e reflexão linguísticos.

2.1. O ensino de línguas na actualidade

2.1.1. Educação para a diversidade linguística

Olharmo-nos ao espelho e vermos o reflexo da nossa imagem é um gesto banal, automatizado no quotidiano de cada um de nós. Se nos reportarmos ao mundo dos contos de fadas, desde a infância que o nosso imaginário é povoado por célebres e intemporais máximas como “Espelho meu, espelho meu, haverá alguém mais belo do que eu?”.

Baseando-nos nas palavras de Siguan (1996), consideramos fulcral, no momento presente, procedermos a uma indagação diferente perante a imagem com que nos deparamos no espelho. O enfoque não residirá no enaltecimento da beleza superficial, facilmente comprovada à superfície, mas sim no (re)conhecimento mais profundo do ser que mira o espelho; “Espelho meu, espelho meu, quem sou eu?” – pode muito bem ser a expressão condutora da nossa reflexão no processo de autoconhecimento que permitirá construir conhecimento com os outros.

No capítulo precedente procurámos realçar a importância da utilização da (auto)biografia, enquanto ferramenta indutora de reflexão sobre si próprio, como ponte para o conhecimento do Outro, numa relação de respeito e aproximação Eu-Tu. Considerámos que este processo de reflexão sobre si próprio é primordial para o despertar da curiosidade para com o Outro, para com as suas experiências, crenças e visões do mundo. Como sustenta Bizarro:

“Conhecer o Outro passa, assim, pelo conhecimento de Si próprio, de modo reflexivo, consciente e crítico, na busca da Identidade, da Mesmidade, mas também da Complementaridade ou da Particularidade, da Alteridade e da Pluralidade, percebendo-se que é na compreensão da mais-valia da relação (social, pedagógica, educativa...) que se cumpre, por excelência, a função formativa da Educação” (2006: 6)

O conhecimento e aceitação deste(s) Outro(s), a vivência em comunidade e o estabelecimento de uma identidade europeia, assente em princípios de democracia, justiça e paridade, tem merecido a atenção dos estados membros da União Europeia, que têm vindo a apostar sobretudo na educação linguística como estratégia para a construção de uma cidadania europeia, crítica e participativa, sediada na alteridade e no valor da diversidade cultural: *“Ser cidadão europeu significa, assim, participar de um espaço de identificações comuns (...) ao mesmo tempo que são valorizadas as diversas pertenças nacionais e sociolinguísticas”* (Mendes, 2005: 30).

De facto, no presente, é inconcebível alienarmo-nos de todos os outros com quem nos cruzamos, tendo em conta a velocidade vertiginosa a que ocorrem transformações nas mais diversas esferas de acção e as repercussões que essas transformações têm na vida de cada indivíduo, não só a nível profissional ou económico, como também, sobretudo, a nível social. São diversos os factores extrínsecos que promovem, ainda que indirectamente, a aproximação entre diferentes povos e culturas. Fenómenos como a crescente globalização da economia, fluxos migratórios, transformações e evoluções tecnológicas, encurtam distâncias a nível mundial e ajudam a transformar o mundo de hoje numa aldeia global, num *melting pot* de culturas que coexistem no mesmo espaço ou que

estão à distância de um clique de computador (cf. Andrade *et al.*, 2007; Gomes, 2006; Mendes, 2005).

Reportando-nos ao conceito preconizado por B. S. Santos (1995), podemos dizer que o mundo de hoje é um arco-íris cultural, por considerarmos que o mesmo fornece uma imagem da variedade de culturas que coexistem no mundo actual e da diversidade linguística que lhes é intrínseca. Como refere Faria (2002), só no continente Europeu é possível encontrar 450 milhões de pessoas de etnias e culturas linguísticas diferentes. De acordo com dados da UNESCO, estima-se que existam no mundo entre 6000 a 7000 línguas vivas, das quais uma relevante percentagem (90%) é falada por apenas 4% da população mundial (UNESCO, in Gomes, 2006).

Num mundo onde as fronteiras físicas são cada vez mais ténues, e a pluralidade linguística é uma realidade, torna-se premente aprendermos a conviver e a interagir com cada um dos Eus que se entrecruzam, procurando criar condições que permitam fortalecer a união entre os povos, alicerçando-a numa aceitação e respeito pela diferença. A construção de um tal cenário passa pela promoção da solidariedade e da tolerância entre os povos, *conservando ao mesmo tempo a individualidade e a diversidade de cada um*², de modo a construirmos uma sociedade culturalmente diversificada, que valorize a singularidade inerente a cada língua, na medida em que cada uma comporta identidades que possibilitam a cada sujeito a construção e visão do mundo que o rodeia, criando e gerando laços de pertença a um ou mais grupos.

Neste contexto, redefine-se a importância da aprendizagem de línguas e da promoção das mesmas em contexto escolar. As línguas assumem-se como instrumentos essenciais para o contacto com a diversidade cultural, privilegiando e promovendo a intercompreensão, as relações de interculturalidade e a preservação da diversidade linguística e cultural, incentivando o diálogo entre culturas:

“Entre os valores desta cultura europeia, está precisamente o respeito e a tolerância pela diferença, em nome do assegurar dos direitos humanos. Nesta perspectiva, a

² In: <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/consult/consult.pt.pdf>

escola deverá ser escola de tolerância, permitindo aos imigrantes manter a sua identidade diferenciada, dando-lhes a descobrir o valor da vivência e do respeito mútuo, juntamente com os alunos autóctones” (Siguan, 1996: 135-136).

Este ênfase no ensino de línguas é indissociável da complexidade e do significado que cada língua comporta, como sustenta Pais, para quem *“as linguagens são mais que meios de comunicação a propósito da realidade. São instrumentos para a sua construção. Diferentes linguagens criam e expressam diferentes realidades”* (1996: 14).

Assim, é possível estabelecer uma relação entre as línguas e o papel que estas exercem na estruturação da identidade individual e na construção de imagens perante as “outras” línguas que nos rodeiam. As línguas são representativas da multiplicidade de realidades que nos rodeiam e servem de veículo de comunicação entre os falantes. Sendo a linguagem indissociável do indivíduo que a utiliza, ela é factor de identidade para o mesmo. É através da linguagem verbal que cada sujeito constrói a sua visão do mundo, numa dinâmica interactiva com os seus pares, criando laços de pertença a um grupo com o qual partilha valores e crenças.

A língua reveste-se, assim, de um carácter identitário, que se estende além da sua função comunicativa. Dois factores são intrínsecos a esta perspectiva: o indivíduo e a sociedade (comunidade) em que se insere, pois é nas relações que se estabelecem entre indivíduo e sociedade que a linguagem exerce efectivamente o seu papel unificador, comunicativo e identitário. Por outras palavras, podemos dizer que a sociedade é condição da linguagem, uma vez que a utilização da mesma se dá no campo social, ou seja, é através da língua que os falantes criam elos entre si, exteriorizando uma necessidade e/ou vontade de comunicar (cf. Pais, 1996).

De um modo geral, concluímos que a relação entre linguagem e sociedade se assume como necessária, como sustenta Vogt: *“ao que tudo indica, onde há uma, há outra, de modo que a relação entre elas é de absoluta necessidade sendo uma também condição suficiente da outra”* (2005: 1). A linguagem veicula-se ao falante e ao uso e intenção com que este a utiliza, estreitando-se a relação

evidente entre um e outro. Neste contexto, a aprendizagem de línguas é um meio de compreensão e conhecimento dos outros, na medida em que

“The language a person speaks is part of their identity and their culture. So learning languages means understanding other people and their way of thinking” (Europa - Portal da União Europeia, in Mendes, 2005: 34).

O ensino de línguas inserir-se-á, assim, numa perspectiva intercultural que promova, reconheça e valorize a reciprocidade entre culturas, contribuindo para o conhecimento e compreensão do Outro e abrindo caminho à tolerância e ao respeito para com a diversidade. Mediante um confronto profícuo com esse Outro, intentar-se-á lutar contra a homogeneização cultural, perspectivando as línguas como espaços de diálogo entre culturas, num *“constante processo de relação”* que privilegia as diferentes formas de encontro com o Outro: *“L’interculturalité nous pousse à réfléchir sur des cultures en mouvement et en dialogue”* (Pageaux, 2003: 283).

Importa incutir precocemente no aprendente a importância desta abordagem intercultural, na medida em que ela pressupõe, por um lado, que o próprio sujeito, enquanto aprendente de línguas, adquira consciência do universo multicultural em que se insere e, por outro, compreenda os mecanismos de pertença a uma determinada cultura (incluindo a sua própria) e aprenda a aceitar o Outro, interagindo e relacionando-se com o *“Ser diferente”* (cf. Outeirinho, 2006: 174-176), ou seja, desenvolvendo uma competência plurilingue e de comunicação intercultural.

Estes conceitos afiguram-se-nos indissociáveis do conceito de interculturalidade, na medida em que prevêem que os sujeitos sejam capazes de se confrontar e de se relacionar com os outros através de práticas sociais mediadas, que requerem uma contínua reestruturação e flexibilização de si próprios em relação com a alteridade, no sentido de se estabelecerem interações munidas de significado. Como refere Byram:

“É, assim, pretendido que os sujeitos adquiram uma capacidade de construir significados partilhados com pessoas que apresentam diferentes identidades

sociais, sendo ainda capazes de interagir com os outros compreendidos na sua complexidade humana, em múltiplas identidades e cada um na sua individualidade” (2002, in Mendes, 2005: 8).

Ainda a este propósito, Vieira sustenta que a identidade singular de cada indivíduo se constrói por referência à alteridade, ou seja, é na interacção entre si e o outro que cada um de nós se descobre e descobre o outro:

“o indivíduo acede à consciência de si, por diferenciação dos outros e assimilando a identidade do grupo que designa e identifica como seu. Depois é-se esse terceiro, um terceiro homem. Reconstrói-se o eu, o nós e também o outro” (1999: 49).

Do exposto até aqui, advogamos a adopção de práticas interculturais como veículo sustentável de preparação dos indivíduos para responder aos desafios da sociedade multicultural de hoje. Consideramos que, mais do que reconhecer a diversidade cultural, importa criar condições para a inter-relação entre culturas, através da consecução de projectos que fomentem o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível, baseada no desenvolvimento de uma competência intercultural e que dotem cada indivíduo de ferramentas de abertura perante a diversidade e a pluralidade, que contribuam para a coesão entre sujeitos.

O pluralismo representará, acima de tudo, um capital linguístico cuja troca gerará e potenciará novos conhecimentos, ideias, bem como a intercomunicação entre culturas, sediadas num espaço de definição cultural comum, em que o sujeito se abre ao Outro, encetando-se um processo de auto-descoberta tornado possível a partir do confronto com a diversidade e marcado pelo hibridismo do reconhecimento de diferentes formas de ser e estar no mundo, possibilitador de (re)construções dinâmicas do Eu (cf. Mendes, 2005).

Além destes benefícios que o pluralismo e a interculturalidade comportam, e que se prendem com o domínio relacional, é possível enumerar outros argumentos corroborativos da necessidade de se defender a manutenção, a preservação e a actuação perante a diversidade, argumentos esses de ordem

económica e da própria sobrevivência humana, o que, no nosso entender, retrata a complexidade da importância de defender a diversidade linguística. Neste âmbito, reportamo-nos a Skutnabb-Kangas (2002), para quem a preservação da diversidade linguística é tão importante quanto a preservação da diversidade biológica, na medida em que a primeira se afigura como um armazém de conhecimentos que se correlacionam e reforçam reciprocamente. Como tal, estabelece-se uma correlação entre dois sistemas, moldada pela diversidade: *“Just as in biology, diversity is the norm. So it is with language: multilingualism is the norm”* (St. Clair, 2001, citado por Skutnabb-Kangas, 2002: 14).

Concomitantemente, a preservação da diversidade linguística acarreta benefícios de ordem económica, visíveis sobretudo no domínio da inovação e da criatividade. Nesta perspectiva, o pluralismo será um instrumento para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento, na medida em que à diversidade linguística e cultural estarão intrínsecos diferentes conhecimentos cujo acesso representará uma mais-valia na sociedade industrializada:

“those with access to diverse knowledges, diverse information and ideas, will do well. Countries (...) have in this sense access to more varied knowledges, ideas, and cosmo-visions than countries with few languages and cultures” (Skutnabb-Kangas, 2002: 14).

Consideramos importante destacar também o papel desempenhado pelas línguas na melhoria de faculdades cognitivas e metacognitivas gerais, no reforço da compreensão da sua própria língua materna, na consolidação de capacidades de leitura e de escrita e no desenvolvimento de aptidões gerais à comunicação (Comissão das Comunidades Europeias, 2002: 7).

Do exposto até aqui, é incontestável a pertinência de uma educação assente numa pedagogia intercultural na qual a aprendizagem de línguas assuma um papel de destaque, recaindo sobre a escola o papel de despertar para esta realidade, criando condições para a presença constante e gradual das línguas nas práticas educativas, de modo a que a sala de aula possa ser um espaço de encontros, confrontos e diálogo de culturas, no qual as crianças possam obter *“uma primeira noção da variedade das línguas e das culturas que as rodeiam e*

das suas próprias capacidades de comunicar com os outros” (Comissão das Comunidades Europeias, 2002: 7).

Na mesma linha, encontramos as opiniões sustentadas por diversos autores. Salientamos aquela que nos é apresentada por Capucho:

“ (...) a cultura é construída sobre uma língua única. (...) é certo que o conhecimento de uma língua pode abrir um espaço pluricultural, mas a competência pluricultural passa obrigatoriamente por uma competência plurilinguística. Mais, uma competência plurilinguística é obrigatoriamente pluricultural (cf Byram, 1988) ” (2006: 208).

Simultaneamente, Andrade *et al.* alertam-nos para a necessidade de se intervir no domínio da educação linguística, levando os sujeitos a vivenciar práticas comunicativas novas, na tentativa de desenvolver competências globais, entre as quais a competência plurilingue:

“...a realidade de uma sociedade marcada pela diversidade, promotora de contactos interculturais motivados por movimentos migratórios e por uma crescente mobilidade dos cidadãos, torna premente a reflexão e a intervenção no domínio da educação linguística, nomeadamente, no sentido de se promover o desenvolvimento, pelos sujeitos, de competências transversais e globais que lhes permitam lidar com a realidade do plurilinguismo. A realidade e transversalidade destas competências (de que a Competência Plurilingue será um exemplo) é tanto mais importante quanto (...) este é um domínio cujos contornos se apresentam em constante mutação” (2007: 13).

A preocupação com a criação de um clima de aprendizagem propício às línguas que, por um lado, evidencie a heterogeneidade de alunos que compõem a escola e, por outro, potencie o respeito por essa mesma heterogeneidade, tem perpassado ao longo dos anos, tendo-se vindo a consolidar sob a forma de diversas políticas linguísticas, quer a nível internacional, quer a nível nacional, Como tal, considerando a pertinência do conhecimento dos pressupostos subjacentes a cada uma dessas políticas, apresentamos, ainda que sucintamente, alguns dos pilares que estiveram na base da estruturação e implementação de

algumas políticas linguísticas que se inserem numa linha de promoção da educação para os direitos do Homem nas escolas e para a promoção do exercício da cidadania, tendo como pedra basilar a importância de aprender línguas à escala internacional (cf. Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986) e que se assumem, no presente, uma realidade incontornável.

De acordo com Monteiro (2001), os princípios democráticos com vista à construção de uma Cidadania Europeia têm sido os pilares para a implementação de diversas políticas linguísticas e ganharam ânimo sobretudo a partir de 1978, com a adopção, pelo Comité de Ministros, da *Resolução (78) 41 sobre “O ensino sobre os direitos do homem”*, a 25 de Outubro, que apelava para que os direitos do homem, incluindo os direitos linguísticos, fossem ensinados *“nos programas de ensino e de formação inicial, a todos os níveis”*. Esta importância viria a ser reiterada em 1985, aquando do Simpósio de Viena, no qual foi dado especial destaque ao domínio da educação e da informação, considerados essenciais para a *“sensibilização acrescida para os direitos do homem, mediante uma educação e uma informação apropriadas”*, o que culminou na elaboração da *Recomendação nº R (85) 7*.

Esta Recomendação enaltece o papel da(s) escola(s) enquanto *“comunidades que podem e devem dar o exemplo do respeito pela dignidade de toda a pessoa humana e pelas diferenças”* reforçando que a finalidade da educação é incutir nos alunos conceitos de justiça, igualdade, liberdade, democracia, entre outros, o que requer a

“formação de aptidões intelectuais e sociais ligadas à expressão, à comunicação, à participação, à análise, ao juízo crítico, ao reconhecimento e respeito do outro, ao exercício de responsabilidades, a conhecimentos” (2001: 236).

A consecução de tais objectivos demanda, da parte do professor, uma formação contínua que lhe permita libertar-se dos seus próprios preconceitos e assumir-se como sujeito e não meramente como agente de ensino. Atrevemo-nos a dizer que se reforça a importância dos próprios professores reflectirem e se interrogarem sobre a sua função e sobre o que são enquanto pessoas (Monteiro, 2001: 232).

Muitos programas se seguiram no âmbito da actuação do Conselho da Europa, em torno da cooperação entre Estados. Salientamos, por nos parecer pertinente para o nosso estudo, a Resolução relativa à luta contra o insucesso escolar, de 14 de Dezembro de 1989, na qual o Conselho de Ministros adoptou linhas de acção contra o insucesso escolar, corroborando a importância do desenvolvimento da dimensão multicultural como arma contra o insucesso escolar e como ferramenta para a obtenção de uma formação de qualidade, potenciadora da autonomia cidadã do aprendente e do seu sucesso na esfera social e profissional.

No ano de 1993, teve lugar a publicação do *Livro Verde* sobre a dimensão europeia na educação, no qual é evocada a *missão geral da escola*, enquadrada numa óptica de promoção da igualdade de oportunidades e desenvolvimento holístico dos jovens, através da realização plena das suas oportunidades e da formação para os valores de cidadania europeia, entre os quais, o respeito pela diversidade.

Em 1995, a Comissão Europeia divulgou o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar a Aprender – Rumo à Sociedade Cognitiva*, que se revelou um documento inovador, encerrando políticas educativas no domínio da educação e da formação, eficazes para a construção de uma *sociedade nova – a sociedade cognitiva* - baseada na aquisição de conhecimentos ao longo da vida, fornecendo aos jovens chaves para o constante questionamento do mundo, potenciador do seu crescimento e amadurecimento enquanto seres humanos completos.

O *Livro Branco* realça sobretudo o plurilinguismo, considerando-o uma condição indispensável para que os indivíduos possam beneficiar das possibilidades profissionais e pessoais que a União Europeia permite e redefine o papel das escolas, cujo dever se enquadraria no desenvolvimento de iniciativas no domínio do ensino de línguas, indo ao encontro da diversidade de públicos e de necessidades que manifestam e que propiciam as referências necessárias à afirmação de identidades individuais e colectivas. Neste âmbito, a obra propõe o rótulo de qualidade *turmas europeias*, atribuído às escolas que desenvolvam

iniciativas inovadoras no ensino de línguas. Esta medida foi implementada em Portugal em 1998 (cf. Monteiro, 2001: 231-323).

No ano de 1996, o Conselho da Europa publicou um novo *Livro Verde*, agora intitulado *Educação, Formação, Investigação: Os obstáculos à mobilidade transnacional*. Neste documento a ênfase foi colocada na análise de alguns obstáculos que poderiam surgir às pessoas em formação e em propor algumas linhas orientadoras para a procura de soluções para esses obstáculos, fossem eles de carácter linguístico, político ou sócio-económico.

Em 1997, através da Resolução de 16 de Dezembro, o Conselho da Europa apresenta pela primeira vez, nas suas orientações, a necessidade de se introduzir o ensino precoce de línguas. Nesta resolução é recomendado aos países membros que incentivem a aprendizagem de línguas desde os primeiros anos de escolaridade e que procurem expandir a diversidade de ofertas.

A breve referência às políticas linguísticas acima enumeradas valida a crucialidade que representa, actualmente, a educação para o pluralismo enquanto “*não só uma barreira contra a violência, mas um princípio activo de enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas*” (Delors et al. 1996: 50) e reitera o poder que as línguas exercem no âmbito do desenvolvimento de uma competência de comunicação intercultural e plurilingue, pelo poder de acção criativa e relacional, que possibilita a “*co-construção de espaços comunicativos, de negociação de sentidos e de intervenção no Mundo*” (Mendes, 2005: 24-25).

A educação intercultural assume-se, assim, como a via mais plausível para a valorização da diversidade e o respeito pela diferença e é na relação entre estes dois aspectos, objectos e objectivos de educação, que melhor se pode entender a interculturalidade. Como sustenta Tschoumy : « *l’interculturalisme offre une fécondation mutuelle des cultures; elle postule l’égale estime, non seulement des langues, mais des sociétés et des personnes ; elle contribue à instaurer un pluralisme vécu* » (1993: 21).

Quando fazemos referência à educação intercultural, é impensável abstrairmos-nos de dois ícones inexoráveis no que concerne o ensino/aprendizagem de línguas. Referimo-nos ao Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e ao

Portfolio Europeu de Línguas (PEL), desenvolvidos para sintetizar e pôr em prática as políticas educativas que vinham sendo discutidas até ao momento da sua publicação. Estes documentos surgiram na sequência de um Simpósio do Conselho da Europa, no ano de 1991, em Rüschildkon, intitulado *Transparência e Coerência na Aprendizagem das Línguas – objectivos, avaliação e certificação* (Fischer, 2001: 54).

As conclusões resultantes deste simpósio apontavam para: i. a necessidade de uma maior intensificação do ensino de línguas nos países membros, para a promoção de uma maior mobilidade, de uma comunicação internacional mais eficaz, para um maior respeito pela diversidade linguística e cultural; ii. a importância da aprendizagem de línguas ser feita ao longo da vida, para o alcance das finalidades anteriores; iii. a pertinência de um documento orientador do ensino/aprendizagem das línguas (Conselho da Europa, 2001b: 24-25).

Quer o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), quer o Portfolio Europeu de Línguas (PEL) concretizam uma política similar, de valorização do ensino/aprendizagem das línguas, contribuindo de modo diferenciado para a abordagem intercultural da diversidade. O Quadro Europeu Comum de Referência “*fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc*”, podendo nele ser encontrada uma descrição das competências a alcançar pelo aprendente, bem como uma descrição dos “*níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida*” (Conselho da Europa, 2001: 19). Este documento é uma mais-valia para todos os indivíduos que, de algum modo, intervêm no processo de ensino/aprendizagem, ao fornecer

“aos que tutelam a Educação, aos autores de programas, aos professores, aos formadores de docentes, aos organismos de certificação, etc., os meios para reflectirem sobre a sua prática actual, com vista a contextualizarem e coordenarem os esforços e a assegurarem que estes respondam às necessidades reais dos aprendentes pelos quais são responsáveis” (Conselho da Europa, 2001: 19).

Tendo por base o desenvolvimento holístico da personalidade do aprendente, bem “*como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora*

da diferença na língua e na cultura”, e consciente da importância do reconhecimento do contacto com diferentes línguas na promoção do plurilinguismo, definido aqui como uma abordagem mediante a qual se constrói

“uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência (...) e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem, cuja finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual têm lugar todas as capacidades linguísticas” (Conselho da Europa, 2001: 23-24).

O Quadro Europeu Comum de Referência sintetiza as competências relacionadas com o desenvolvimento de uma competência plurilingue e que envolve competências gerais, ou seja, aquelas que permitem realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas e as competências comunicativas em língua, cuja aquisição permite a acção, recorrendo especificamente a meios linguísticos (cf. Conselho da Europa, 2001: 29).

De um modo geral, o desenvolvimento destas competências visa que o sujeito aprendente se situe na sua identidade e pertença cultural e que, fazendo uso do seu repertório linguístico-comunicativo, aprenda a gerir os espaços de descoberta e partilha sob a forma de actos comunicativos que estabelecerá com os outros. As competências acima mencionadas podem agrupar-se em: *conhecimento declarativo (saber)*, *competência de realização (saber-fazer)*, *competência existencial (saber-ser e saber-estar)* e *competência de aprendizagem (saber-aprender)* (Conselho da Europa, 2001: 31). Salientamos que a aquisição de um novo conhecimento no âmbito de cada uma destas competências é somado ao anterior, ou seja, o conhecimento adquirido jamais é desvalorizado, dando-se um enriquecimento simultâneo de vários saberes, situado ao nível do desenvolvimento da competência de aprendizagem.

O Portfolio Europeu de Línguas, concebido no quadro das políticas linguísticas do Conselho da Europa, tendo como base o Quadro Europeu Comum de Referência, pretende trazer a dimensão pessoal para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e tem como objectivos aprofundar o conhecimento e a compreensão mútua entre cidadãos, respeitar a diversidade de culturas e modos de vida e promover uma competência plurilingue e pluricultural que leve ao

desenvolvimento de uma consciência linguística e de estratégias metacognitivas que potenciem ao aprendente o controlo da sua aprendizagem (cf. Gonçalves & Andrade, 2008).

O Portfolio Europeu de Línguas foi publicado em 2001, inserindo-se numa perspectiva holística de aprendizagem das línguas estrangeiras, assumindo-se como uma ferramenta europeia que visa o desenvolvimento da autonomia do aluno (cf. Kohonen, 2007) e pode ser definido como “*a systematic collection of student work that is analyzed to show progress over time regard to instructional objectives*” (O’Malley & Valdez Pierce, 1996: 5, in Kohonen, 2007: 6). Este conjunto de trabalhos realizados pelo aprendente possibilitar-lhe-á constatar e avaliar a sua progressão na aprendizagem, a partir de indicadores diversificados, reforçando, assim, o seu cometimento perante o processo de ensino/aprendizagem. Ao proporcionar ao aprendente a reflexão sobre as aprendizagens que vai realizando, o Portfolio Europeu de Línguas estará a exercer uma das suas funções principais, ou seja, estará a contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas (cf. Kohonen, s/d).

Este documento desempenha sobretudo uma função pedagógica e documental. No âmbito da primeira função, o Portfolio Europeu de Línguas é um guia que auxilia o docente a enformar as suas práticas educativas e, simultaneamente, uma ferramenta prática para os aprendentes orientarem autonomamente o seu processo de aprendizagem, sob a tutoria do professor. No que concerne a função documental (“*reporting function*”), o Portfolio Europeu de Línguas actua como registo das competências linguísticas e culturais que os aprendentes adquiriram, de acordo com os níveis de proficiência estabelecidos no Quadro Europeu Comum de Referência, sustentando assim “*...their attitudes, skills and tools for lifelong learning*” (Kohonen, 2007: 13).

O Portfolio Europeu de Línguas encontra-se dividido em três partes complementares, que podem ser utilizadas em simultâneo: *Passaporte Linguístico*, *Biografia Linguística* e *Dossier*.

O Passaporte Linguístico consiste no registo das competências linguísticas, qualificações e experiências interculturais significativas para o aprendente.

A *Biografia Linguística* consiste no registo da história pessoal de aprendizagem de línguas e das experiências de aprendizagem de línguas mais significativas para o aprendente, dentro e fora do contexto educativo, contribui para a definição de metas de aprendizagem e contém descrições que orientam o aprendente a avaliar o seu desempenho, tornando-se, assim, “*a more static tool to evaluate and record relevant learning outcomes and experiences by summarising them over time*” (Kohonen, 2007: 7).

O *Dossier* tem como função integrar vários tipos de trabalhos realizados pelo aprendente, assim como diplomas e certificados que tenha obtido, fornecendo “*new pedagogical tools for making language-learning more visible to the participants*” (Kohonen, 2007: 14).

A breve exposição realizada sobre algumas das medidas levadas a cabo no sentido da promoção da aprendizagem de línguas estrangeiras permite-nos comprovar a gradual preocupação com a educação para o plurilinguismo, centrada sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Esta preocupação tem-se feito também sentir a nível nacional, como podemos comprovar pelo referido na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro), ao atribuir à educação o papel de promotora do “*desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões* (artigo 2º) ”.

Para além deste princípio que visa orientar a educação em Portugal, são várias as medidas educativas que têm vindo a ser implementadas ao longo dos anos, com o intuito de enfatizar e promover a educação para o pluralismo. De entre elas, destacamos: o Simpósio Intergovernamental do Conselho da Europa, o decreto-lei de Reorganização Curricular e o Currículo Nacional do Ensino Básico, pelas contribuições que encerram neste domínio da educação para o pluralismo e que abordaremos genericamente de seguida.

No ano de 1989 realizou-se, em Sintra, o Simpósio Intergovernamental do Conselho da Europa intitulado *Metodologias de Aprendizagem/Ensino de Línguas para a Cidadania numa Europa Multicultural*, no qual se enfatizou o papel das línguas para a construção da Europa Multicultural, ao ressaltar-se que a

“aprendizagem de uma língua estrangeira, alicerçada numa firme integração da sua cultura própria, é um poderoso instrumento de capacidades metacognitivas. (...) A aprendizagem das línguas nos sistemas educativos deve pretender mais do que equipar os alunos com um instrumento profissional ou turístico” (Strecht-Ribeiro, 1998: 21).

Este Simpósio aconteceu pouco tempo depois de, em Portugal, aparecer contemplado pela primeira vez, na legislação, a possibilidade de se inserir uma língua estrangeira no 1.º Ciclo do Ensino Básico – Decreto-Lei 286/89 de 29 de Agosto (Gomes, 2006: 21). Posteriormente, esta possibilidade foi consagrada no Despacho n.º 60/SEEI/96 e numa circular enviada às escolas intitulada *Aprendizagem de uma Língua Estrangeira no 1.º Ciclo* (cf. Gomes, 2006).

Alguns anos mais tarde, em 2001, o Decreto-Lei 6/2001, que regula a Reorganização Curricular, sublinha, no artigo 3º, a *“integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas”*. Neste Decreto é também reforçado que *“as escolas do 1.º Ciclo podem, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral”* (artigo 7º). Para além disso, encontramos contemplados neste documento os *princípios orientadores* para o ensino de Línguas Estrangeiras no 1.º Ciclo.

Não podemos também deixar de fazer referência ao Currículo Nacional do Ensino Básico onde se apela *ao respeito e valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos, quanto às suas pertenças e opções* (Ministério da Educação, 2001: 15).

Em suma, das várias medidas, projectos e recomendações nacionais e europeias que têm surgido para apoiar uma política educativa de inclusão da diversidade linguística, podemos afirmar que o objectivo subjacente a todas é a promoção do plurilinguismo e da pluriculturalidade, manifestada pelo desenvolvimento do interesse em conhecer outras línguas faladas pelos vizinhos, próximos ou mais distantes, e pelo reconhecimento de que a Europa é um espaço multilingue, como corroborado por Moreira:

“Plurilingual competences and values can be promoted (...) sensitization to linguistic diversity can help young learners grow into more proficient language learners, as well as better-prepared citizens...” (2006: 191).

Para se poder encetar um trabalho intercultural, a escola não pode descurar a sua função formativa neste domínio da diversidade linguística. Cabe-lhe assumir-se como mediadora cultural e respeitadora das diferenças, contribuindo activamente para formar o aluno enquanto cidadão pleno e consciente da sociedade plural em que se insere, através do recurso a práticas educativas promotoras do plurilinguismo e do multiculturalismo, das quais falaremos, ainda que resumidamente, a seguir.

2.1.2. Algumas práticas promotoras do plurilinguismo

“Uma das tarefas mais nobres do ensino de línguas estrangeiras é difundir o conhecimento e o amor pelo melhor que têm os outros povos. É pela língua e pela literatura – ou melhor, pela combinação destes dois factores – que alguém pode chegar a entender e a apreciar as pessoas de outros povos.”
(Siguan, 1996: 243, reportando-se a Otto Jespersen, em *O Ensino das Línguas*)

Concordamos com a opinião de Mendes, quando sustenta que o cenário de multiculturalidade que pauta o presente não se coaduna com a adopção de práticas educativas homogeneizadoras nem segregacionistas. Pelo contrário, é imperioso que a dimensão da diversidade cultural esteja presente, na medida em que é uma ferramenta fundamental para *“dissipar alguns preconceitos ou algumas representações sociais estereotipadas, como de potenciar mentes verdadeiramente interculturais”* (2006: 136-137).

Por outras palavras, se pretendemos que as práticas educativas reflectam verdadeiramente a presença da diversidade cultural, a educação para a multiculturalidade e para a interculturalidade deixa de ser uma mera opção, assumindo-se como uma necessidade incontestável. Este cenário remete para a escola um papel crucial no reconhecimento e respeito da diversidade cultural, na promoção da coesão social e da igualdade de oportunidades para todos e na

construção de uma sociedade baseada na dignidade humana e no princípio da democracia (cf. Banks, 1997, in Abdallah-Pretceille, 1999: 30).

A escola é, assim, perspectivada como um “*microcosmos da diversidade cultural*” (cf. Serrano, 2002: 9), “um *ambiente transformador e intercultural desafiando algumas das ideias recorrentes que giram em torno de diversidade cultural na escola*” (Soeiro & Pinto, 2006: 117), um espaço indutor da reflexão e da emergência de múltiplos significados no relacionamento do sujeito com o mundo, no qual as várias culturas que se entrecruzam são mediadas pela linguagem (cf. Gomes, 2006), e em que a convivência entre sujeitos é uma condição *sine qua non* para um clima de aprendizagem salutar.

Esta convivência não é um dado adquirido, mas sim cultivado, que requer tempo e envolvimento com o Outro e implica que a escola forneça pontos de referência que orientem cada aluno na construção da sua identidade e na valorização da dignidade humana:

“ (...) a função da escola em relação à formação da personalidade consiste em fixar os marcos de referência que permitirão a cada um escolher e construir sua ou suas múltiplas identidades” (Serrano, 2002: 9, citando Tedesco, 1995).

Simultaneamente, cabe à escola formar sujeitos competentes do ponto de vista intercultural, ou seja, sujeitos que possuam conhecimentos sobre outras sociedades e atitudes e competências básicas que lhes permitam posicionar-se perante o Outro e alcançar uma maturidade do ponto de vista social e psicológico, perspectivando o que aprendeu de modo diferente.

Lambert (1999) reúne as competências acima referidas em três conjuntos: empatia (*empathy*), aprovação (*approval*) e realização de tarefas (*task performance*) (cf. Lo Bianco *et al.*, 1999: 66).

No que se refere à empatia (*empathy*), Lambert preconiza que o objectivo da aprendizagem linguística deve ser o de possibilitar a criação de uma empatia intercultural, “*the ability to see matters as the other speaker would*” (1999: 67).

Relativamente à aprovação (*approval*), espera-se que o aluno olhe para a outra sociedade favoravelmente, desmistificando estereótipos. Estabelece-se

assim uma relação entre conhecimento, empatia e favorecimento, relação essa que, no entender de Lambert, não é automática:

“...if one of the goals of learning another country's language is to enhance the language learners' approval of that country, or, if alternatively, a positive attitude toward the country enhances language learning, the goal ... must be deliberately sought” (Lambert, 1999: 69).

Por último, no que concerne a realização de tarefas (*task performance*), Lambert sugere que estas sejam orientadas para fins específicos, mediante instruções precisas que permitam promover a competência intercultural:

“The more specific focus of vocationally-oriented language training and its potential for empirical feedback as to what works best, can provide important insights into the more general question of how to make foreign language instruction more effective in promoting intercultural competence” (1999: 70).

Do acima exposto, podemos concluir da importância do desenvolvimento de tarefas e actividades direccionadas especialmente para a promoção da competência intercultural, actividades essas que permitam, por um lado, desenvolver competências linguísticas e que, por outro, forneçam ao docente um retorno do impacto e do resultado das actividades estruturadas, no intuito de as readaptar às necessidades individuais dos alunos no que concerne o desenvolvimento das suas competências de comunicação.

Uma directriz similar pode ser encontrada no Quadro Europeu Comum de Referência, ao mencionar a especificidade que cada tarefa deve revestir e que

“envolve a activação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (output) específico” (Conselho da Europa, 2001: 218).

Tendo por base que o objectivo da educação em línguas deve ser o de *“promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu*

todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (Conselho da Europa, 2001: 19), advogamos a adopção de um currículo multicultural, pautado por estratégias que tratem a diversidade cultural de modo mais completo possível, propiciando aos aprendentes a tomada de consciência sobre os seus próprios preconceitos culturais e a eliminação de estereótipos, fomentando-se uma aproximação intercultural, que se repercuta positivamente na qualidade do ensino e que contribua *“para que a educação se torne mais significativa para todos os alunos, seja qual for a sua origem”* (Soeiro & Pinto, 2006: 115).

Daqui depreendemos o papel da aula de língua, enquanto espaço de construção da criatividade, de realce da utilização prática da linguagem na criação de relações harmoniosas com falantes de outras línguas e no conhecimento das suas culturas:

“Through the study of other languages, students gain a knowledge and understanding of the cultures that use that language (...) students cannot truly master the language until they have also mastered the cultural contexts in which the language occurs” (Byram, in Lo Bianco *et al.*, 1999: 93).

Pelo contacto com outras línguas, o aprendente adquire um significado mais profundo sobre diferentes maneiras de perspectivar o mundo e, além disso, pela comparação e/ou análise contrastiva com a língua materna, adquire um conhecimento mais amplo sobre a sua própria língua e cultura.

Relativamente às actividades pedagógicas passíveis de serem encetadas em contexto escolar, elas são vastíssimas. No entanto, consideramos que, independentemente da forma que estas revistam, devem espelhar uma pedagogia participativa, ou seja, devem levar ao envolvimento do aluno, bem como ter em consideração as suas competências e o contexto em que se desenrolam.

Posicionando-nos no âmbito das directrizes estipuladas no Quadro Europeu Comum de Referência, sustentamos a pertinência das mesmas irem ao encontro das necessidades dos aprendentes, ou seja,

“actividades e processos que os aprendentes necessitam de levar a cabo para satisfazer essas necessidades, quer, ainda, nas competências e estratégias que eles necessitam de desenvolver/construir para o conseguir” (Conselho da Europa, 2001: 185).

Deste modo, promover-se-á o desenvolvimento do pensamento crítico sobre si mesmo e sobre os outros e mobilizar-se-ão as competências interculturais.

Da panóplia de práticas educativas susceptíveis de serem experimentadas em contexto escolar, consideramos que uma opção viável e bastante completa para a promoção do pluralismo, passa pelo desenvolvimento de projectos de sensibilização à diversidade linguística, através do recurso a estratégias didáctico-pedagógicas consciencializadoras da necessidade incontornável que é a pluralidade, como indiciam alguns projectos a nível europeu, que servem de guias de orientação e acção para esta temática e que salientamos a título de exemplo: o projecto *ILTE* (Intercomprehension in Language Teacher Education); o projecto *Evlang* (L'éveil aux Langues) e o projecto *Jaling* (Janua Linguarum).

Vários autores defendem que a sensibilização à diversidade linguística deve ocorrer durante os primeiros anos de escolarização, uma vez que, de acordo com Piaget e Vigotsky, é entre os 7/8 anos que as crianças se encontram numa fase importante do seu desenvolvimento linguístico. Por este motivo, as abordagens plurais nos primeiros anos são fundamentais, pois contribuem para a construção da identidade dos aprendentes, isto é, são um veículo para o seu desenvolvimento social e, até mesmo, pessoal.

Candelier (2000), por exemplo, sustenta que as actividades de sensibilização à diversidade linguística devem permitir aos aprendentes construir ou reconstruir representações relativamente às línguas e culturas, isto para que sejam estimuladas e desenvolvidas imagens positivas face às mesmas despertando a curiosidade, o interesse e o gosto de aprender línguas.

Tal como se encontra enunciado no Currículo Nacional, defendemos que

“a sensibilização à diversidade linguística de uma ou mais línguas deverá inscrever-se no quadro do desenvolvimento de uma global competência de comunicação integradora do uso de várias linguagens (...) e de competências

gerais individuais a nível cognitivo, socioafectivo e psicomotor” (Ministério da Educação, 2001: 45).

É neste contexto que devem ser entendidas as palavras do Conselho da Europa a respeito da integração da diversidade linguística no currículo escolar:

“dar aos aprendentes um primeiro repertório plurilingue e pluricultural (...) e uma melhor consciência, conhecimento e confiança quanto às competências que possuem e quanto às capacidades e recursos de que dispõem, dentro e fora da escola” (Conselho da Europa, 2001: 239).

O Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001), propõe que se dê primazia a actividades de audição e reprodução de determinados sons, palavras ou frases simples; à compreensão e interpretação de registos áudio e audiovisuais, assim como à participação em actividades de dramatização, mas o alargamento destas propostas é da responsabilidade do professor, que decidirá que actividades poderão atrair o aluno (optando, por exemplo, entre *tarefas autênticas* ou *tarefas pedagógicas*), assim como qual a dimensão do carácter lúdico presente nas mesmas, levando a que o uso da língua se revista de um significado pessoal para os alunos e possibilite que eles *“compreendam, negoceiem e expressem sentido, de modo a atingir um objectivo comunicativo”* (Conselho da Europa, 2001: 218).

Os argumentos apresentados anteriormente justificam, no nosso entender, o papel que o professor terá que desempenhar neste processo de ensino onde o conhecimento é dinâmico e mutável, exigindo uma contínua readaptação da *praxis* educativa. Como sustentam Andrade & Araújo e Sá (2001), os professores de línguas deverão actuar de modo a:

“instaurar um espaço onde a diversidade, a interculturalidade e o plurilinguismo estejam presentes, contribuindo para uma escola aberta às línguas que esbata uma filosofia monocultural e monolingue nos nossos sistemas educativos actuais” (in Mendes, 2005: 9).

Neste contexto, assume importância fulcral o acto reflexivo por parte dos professores, porquanto será um mecanismo de conhecimento da sua acção educativa e, concomitantemente, de ponderação sobre as repercussões que essa acção tem nos alunos (cf. Unamuno, 2003: 95). É-lhes exigido que, para além de compreenderem os processos de aprendizagem, encontrem meios para “*reconhecer, analisar e ultrapassar os problemas de aprendizagem dos aprendentes, ao mesmo tempo que desenvolvem as suas capacidades individuais de aprendizagem*” (Conselho da Europa, 2001: 198), fomentando a realização de aprendizagens autónomas, alicerçadas no ‘*aprender a aprender*’ enquanto pilar para a aprendizagem da língua, para a tomada de consciência progressiva do modo como os alunos aprendem e, ainda, para a tomada de decisões no âmbito do seu processo de ensino/aprendizagem, em função de necessidades, motivações, características e recursos disponíveis.

O professor deverá potenciar estratégias que permitam a criação de uma *cultura intersticial* (cf. Krasmich, 1993), resultado do confronto entre significados já existentes com novos significados: “*a dialogic encounter, which engages in an ongoing play of voices*” (Lo Bianco et al, 1999: 108).

Em síntese, a adopção eficaz de práticas promotoras do plurilinguismo e da interculturalidade é um processo que deve perpassar todos os agentes educativos. O desejável será que este processo se desenrole num *continuum* abrangente e envolvente de docentes e alunos, promovendo o constante desenvolvimento de momentos de observação, análise e reflexão, com vista a uma readaptação quotidiana da *praxis* educativa, que se quer centrada no aluno e no encontro intercultural, tendo por base sustentada a necessidade de aprender com os outros.

No intuito da consecução destes momentos, consideramos encontrar na *biografia linguística* uma importante aliada, na medida em que este instrumento reúne um conjunto de potencialidades e vantagens que, aplicadas em contexto escolar, potenciarão a consciencialização sobre si mesmo, sobre os outros e sobre as línguas, numa perspectiva de educação plurilingue e de (re)conhecimento individual e colectivo. Nas páginas seguintes do nosso estudo,

procuraremos realçar algumas das mais-valias inerentes à utilização deste tipo de escrito no domínio educativo.

2.2. A biografia linguística em contexto escolar

« (...) quand la formation – ou l'école – s'intéresse au biographique, elles ouvrent un espace de parole et d'écriture à la reconnaissance individuelle et souvent collective des savoirs langagiers des apprenants, des représentations qu'ils ont construites des rapports aux langues et à ceux qui les parlent. C'est ainsi avec un sens nouveau donné à leur histoire langagière qu'ils poursuivront leur formation et leurs apprentissages».
(Perregaux, 2002: 93)

A utilização da *(auto)biografia* tem já um caminho firme, no que diz respeito à educação, sobretudo no domínio da formação de professores, e insere-se numa nova perspectiva de formação que visa o desenvolvimento de competências de reflexão sobre as práticas pedagógicas, os contextos e os factores condicionantes das mesmas, ou seja, o desenvolvimento de uma perspectiva do ensino/aprendizagem que promova a reflexão sobre os saberes e suas relações, enquanto saberes decorrentes da experiência do sujeito enquanto actor social (cf. Molinié, 2000; Perregaux, 2002).

Neste contexto, o recurso ao texto *(auto)biográfico*, enquanto narrativa individual, assume-se como um instrumento necessário a uma mudança da *praxis* educativa, ao envolver “*estratégias heurísticas que podem contribuir para a formação de professores [e de sujeitos] reflexivos, capazes de observarem, de interpretar e de recriarem a realidade educativa*” (Martins, 2006: 90).

O interesse por este tipo de escrito não pode ser dissociado de uma mudança a nível de paradigma investigativo e formativo, centrado sobre o aprendente/formando como elemento chave na compreensão do processo de ensino/aprendizagem e/ou de formação.

No domínio de uma educação para a interculturalidade e para o plurilinguismo, a utilização do texto *(auto)biográfico* contribuirá para a consciencialização das imagens e representações que os sujeitos têm das línguas. A mais-valia desta consciencialização é intrínseca à influência que estas

representações exercerão nas dinâmicas de educação/aprendizagem, a nível afectivo, cognitivo e comportamental (cf. Melo & Araújo e Sá, 2006), assim como nas *“perspectivas dos sujeitos acerca dos seus desempenhos escolares e das suas práticas de comunicação quotidiana”* (Araújo e Sá, 2006: 8).

Por outras palavras, as representações, ainda que inconscientes, que os sujeitos têm das outras línguas e dos seus falantes, influenciarão a forma como cada sujeito se relaciona com os outros falantes, quer em termos sociais, quer em termos de ensino/aprendizagem. Estas representações podem ser um impulsionador ou um travão à aprendizagem e à interacção comunicativa, ou seja, ao encontro com o Outro e à valorização da diferença.

Cabendo à escola, como já referimos, um papel de formação para a *compreensibilidade* do mundo e para a valorização da diversidade linguística, sustentamos que mediante o texto *(auto)biográfico*, se abrirão portas para o (re)conhecimento individual e para o conhecimento do outro, mediante o desenvolvimento de uma atitude questionante e de curiosidade para com esse Outro, enquanto prolongamento de si próprio:

“L’histoire de vie, dans un espace interculturel, peut être un moyen pour tendre vers la « reconnaissance » (narcissique) de celui qui s’est donné pour tâche de se prolonger soi-même jusqu’à l’Autre” (Mélyani, 2000: 55).

Neste contexto, corroboramos a posição defendida por Martins (2006), para quem o recurso ao género *(auto)biográfico* potenciará a implicação do sujeito num processo de investigação e auto-questionamento das suas imagens linguísticas, potenciando a compreensão de si próprio e do contexto educativo no qual se insere, descobrindo-se e desenvolvendo-se permanentemente. Ao enveredar por este caminho de descoberta permanente, o sujeito estará a potenciar a construção da

“sua identidade cultural e linguística através da integração nessa construção da experiência diversificada do outro; e a desenvolver a sua capacidade para aprender, através dessa mesma experiência diversificada de relacionamento com várias línguas e culturas” (Conselho da Europa, 2001: 190).

Relevamos aqui a pertinência do recurso ao texto *(auto)biográfico* enquanto gênero produtor de conhecimento: conhecimento de si próprio, em primeira instância, pela reconstrução de experiências pessoais dotadas de significado, pautadas por uma temporalidade singular, definida pelo sujeito da enunciação; um conhecimento dos outros, pela compreensão e reflexão das relações estabelecidas com o mundo; um conhecimento do próprio mundo que o rodeia. O texto *(auto)biográfico*, será, assim, um instrumento para a perspectivação da realidade enquanto espaço harmonioso de convivência entre o *Nós* e os *Outros* e para a construção e transformação de si mesmo, da sua relação com o mundo e das representações que cada sujeito tem sobre o Mundo, para a descoberta da sua identidade pessoal e social (cf. Astier, 2000; Lainé, 2000; Perregaux, 2002; Fenclová, 2007).

Ao interrogar-se sobre quem é, o sujeito estará a reconhecer os traços da sua própria identidade, ou seja, espelhará a definição que tem de si próprio, estruturando, simultaneamente, a imagem que os outros terão de si. Este é, segundo Lainé (2000), um dos contributos que pode advir da utilização do texto *(auto)biográfico*, isto é, a estruturação da identidade individual que, segundo o autor, procederá sempre de uma definição de si (*“définition de soi”*), definição esta que se inscreverá no enunciado que o sujeito produz:

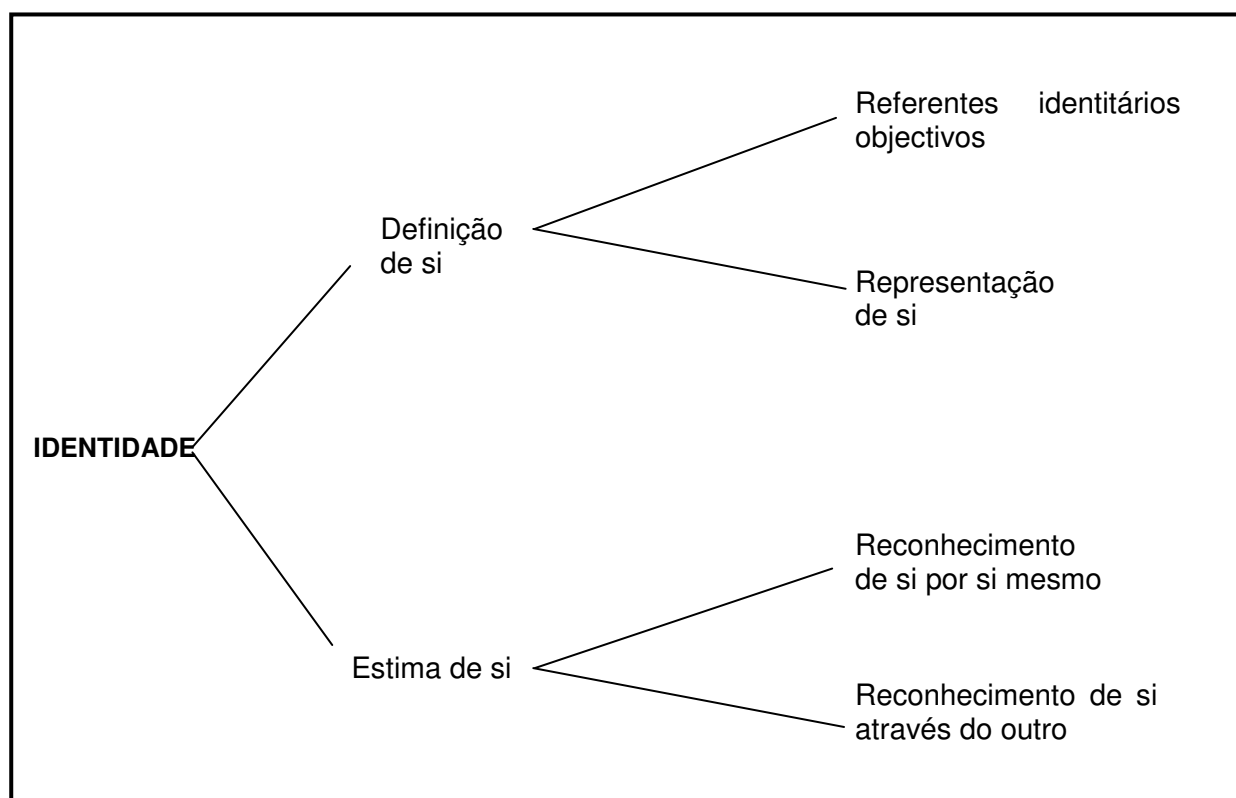
“la manière dont je parle – en particulier la manière dont je parle de moi en tant que sujet de verbes – témoigne de la réalité bien différenciée ou non de mon identité. (...) le langage participe (...) à la construction de l’identité » (Lainé, 2000: 73).

Por outras palavras, na elaboração da narrativa *(auto)biográfica*, o sujeito encerra elementos constitutivos da sua identidade: uma definição de si, estruturada através de um conjunto de referentes objectivos que o identificam e o distinguem dos demais - como nome, sobrenome, idade, estatuto social entre outros – e um conjunto de referentes subjectivos, relativos à representação que o sujeito tem de si mesmo. Estes elementos subjectivos são acompanhados da estima que o sujeito tem sobre si próprio, ou seja, do sentimento que nutre por si

próprio e que pode ser perspectivado sob dois olhares: o reconhecimento de si por si próprio e o reconhecimento de si pelos outros (cf. Lainé, 2000).

O esquema seguinte sintetiza as dimensões da identidade individual presentes na elaboração do relato de vida, asseverando a complexidade inerente a este tipo de escrito.

Esquema 2: Dimensões da identidade individual presentes no relato de vida



LAINÉ, A. in LERAY, C. & BOUCHARD, C. (2000) (trad.)

Não sendo nosso propósito investigativo enveredar por uma área de estudo tão complexa quanto a da identidade individual e social, afigurou-se-nos pertinente esta concisa referência, na medida em que a considerámos essencial para podermos traduzir uma imagem mais nítida da complexidade inerente ao *relato de vida*. Este tipo de escrito encerra e reflecte dinâmicas de adaptação que permitem, pela reflexão sobre o conjunto de códigos multivocais e multiculturais que comporta, desenvolver processos de coexistência entre a identidade e a alteridade, entre o *Eu* e o *Tu*:

“ *L’histoire de vie, dans un espace interculturel, peut être un moyen pour tendre vers la ‘reconnaissance’ (narcissique) de celui qui s’est donné pour tâche de se prolonger soi-même jusqu’à l’Autre*” (Mélyani, 2000: 55).

Por outras palavras, o *relato de vida* permitirá ao sujeito conhecer-se a si próprio e, simultaneamente, dar-se a conhecer ao Outro com quem interage, cimentando-se um processo de aceitação mútua da diferença como parte integrante de cada *eu*, de cada sujeito.

Além das mais-valias enunciadas até ao momento e que consideramos justificarem plenamente a aplicação deste género de escrito em diversos domínios do saber e, particularmente, no domínio do ensino/aprendizagem, não podemos descurar outras funções que os textos *(auto)biográficos* podem encerrar. Destacaremos aquelas preconizadas por Zabalza (1994) e aquela que nos interessará mais, tendo em conta o nosso estudo: o texto *(auto)biográfico* como método e instrumento no processo de investigação – acção.

Relativamente às funções enunciadas por Zabalza (1994), relevaremos três: uma função fática, uma função referencial e uma função expressiva.

O texto *(auto)biográfico* desempenhará uma função expressiva ao possibilitar a leitura sobre a realidade, sob os olhos do sujeito que escreve, sobre os sentimentos e reacções que essa mesma realidade despoletou, bem como a influência que exercerá no desenvolvimento do sujeito. O texto *(auto)biográfico* desempenhará uma função referencial ao ser encarado como instrumento para uma mudança da acção sustentada. Finalmente, a função fática deste tipo de escrito estará patente no papel que este comporta enquanto espaço de verbalização de experiências, imagens e representações sobre as línguas e, sobretudo, enquanto espaço de autorreflexão e autoavaliação do percurso pessoal e profissional (cf. Martins, 2006).

No que diz respeito à utilização do texto *(auto)biográfico* como método no processo de investigação-acção, este permite conjugar a vertente teórica e a vertente prática, ou seja, permite a reflexão sobre a acção previamente planificada, à luz de pressupostos e directrizes teóricos posterior desenvolvimento dos passos que a concretizam. A utilização do texto *(auto)biográfico* pode promover o carácter cíclico e reflexivo da investigação-acção, ao potenciar um

melhor entendimento da acção e o desenvolvimento de um espírito crítico em relação às práticas, promovido pela reflexão sobre as mesmas. Deste modo, o *texto (auto)biográfico* assume-se como “*sistema pessoal integrante e mutável (de conhecimentos, imagens, experiências, valores), que se torna um factor determinante na expressão e na execução das práticas educativas*” (Martins, 2006: 91).

O *texto (auto)biográfico* pode assumir-se como um vector de desenvolvimento de competências *introspectivas, metacognitivas e metapráticas*, potenciadoras de crescimento pessoal e profissional.

Se as vantagens e a utilidade do *texto (auto)biográfico* no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais são inegáveis no panorama investigativo actual, subsistem ainda bastantes dificuldades no que respeita a uma delimitação terminológica deste tipo de texto.

Sendo difícil definir com exactidão e uniformidade o que se entende por *texto biográfico*, surgem diferentes termos que o definem. Assim sendo, *(auto)biografia, história de vida, relato de vida, diário, jornal de aprendizagem*, são algumas das palavras comumente utilizadas no âmbito de estudos em torno do *método (auto)biográfico*, variando a sua designação consoante a ciência social que aborda esta temática.

De um modo geral, todos os termos coincidem, ao referirem-se à elaboração de um relato pessoal, partindo de uma situação de enunciação específica, cuja personagem principal é o narrador, que conta factos biográficos de modo orientado ou livre. A principal diferença residirá, segundo alguns autores, no suporte utilizado no relato.

Neste sentido, quando o narrador faz um relato oral da sua experiência, estaremos perante um *relato de vida*; se o narrador enuncia por escrito os seus factos biográficos, estaremos perante uma *história de vida* ou uma *(auto)biografia*. Segundo Chanfrault-Duchet, as *histórias de vida* diferem dos *relatos de vida* pelas suas finalidades em ciências sociais, mas são conceitos bastante próximos:

« *Ils partagent en effet une même situation d'énonciation ancrée dans un espace institutionnel: la formation d'un côté, la recherche en sciences sociales de l'autre, espace qui induit, en dominante, la production d'un moi social* » (2000: 138).

Além da finalidade da sua utilização em ciências sociais, outro traço distintivo entre os conceitos de *relato de vida* e de *história de vida* residirá na temporalidade inerente a cada um, ou seja, pensa-se que a escrita de factos biográficos (*história de vida*) confere a esses factos uma durabilidade e consistência que não está presente no relato oral, por não implicar uma presença física, a do ouvinte. Por outro lado, o relato oral assumir-se-á, perante um grupo, como um importante factor de reconhecimento de si, ao estar dependente da presença do Outro. Como sintetiza Lainé :

« *Le temps de l'oral est celui de l'immédiateté, le temps de l'écrit est celui d'une durée plus longue, du droit à l'essai et l'erreur, du droit à la correction et à la médiation des aller et retour (...) le langage oral produit plutôt des récits de vie, tandis que la langage écrit produit plutôt des histoires de vie* » (2000: 76).

Ao longo do nosso estudo, debruçar-nos-emos sobre a compreensão da realidade educativa e referir-nos-emos ao termo *(auto)biografia*, na medida em que pretendemos que os sujeitos desenvolvam “*un discours narratif au cours duquel le chercheur se contentera de faire quelques relances et recadrages lorsque le sujet de l'étude s'éloigne trop*” (cf. Bertaux, 1980; Pineaux et Legrand, 1993). Por outras palavras, é nosso intuito deixar que os alunos reflectam e partilhem a sua própria história, não a sua história de vida na totalidade, mas sim uma história particular, a sua história linguística.

Pretendemos que os alunos desenvolvam um texto *(auto)biográfico*, focalizado sobre os aspectos linguísticos, nas quais inscrevam não apenas as aprendizagens linguísticas que realizam, como também as motivações e os sentimentos que essas aprendizagens despoletaram na construção de si, enquanto sujeito, nas suas representações perante as línguas, na consciencialização da diversidade linguística e cultural do mundo.

Consideramos, deste modo, ir ao encontro da definição de *(auto)biografia linguística* apresentada por Perregaux:

“*un récit plus ou moins long, plus ou moins complet où une personne se raconte autour d'une thématique particulière, celle de son rapport aux langues, où elle fait*

état d'un vécu particulier, d'un moment mémorable. Elle va, à travers cette démarche, se réapproprier sa propre histoire langagière telle qu'elle a pu se constituer au cours du temps » (2002: 83).

Foi a partir dos anos 80 que a utilização de *relatos de vida* ou *(auto)biografias* assumiu um especial destaque no domínio da educação e da formação, sobretudo enquanto espaço de reflexão sobre o percurso educativo do aprendente, permitindo-lhe confrontar saberes. Até então, os saberes produzidos fora do âmbito educativo, nomeadamente no círculo familiar e social, não eram tidos como relevantes pela instituição escolar no processo de ensino/aprendizagem (cf. Perregaux, 2002).

Com o advento das questões relacionadas com a diversidade cultural, com a pluralidade linguística e com a necessidade de valorizar as línguas com que os aprendentes contactam em situações variadas, dentro e fora da escola, as biografias, centralizadas sobre os aspectos linguístico-comunicativos, representam uma resposta bastante plausível a estas questões, ao assumirem-se como um veículo de partilha da riqueza que cada indivíduo encerra e transporta.

De facto, a valorização crescente das línguas na sociedade tem enaltecido a importância basilar de aprender línguas, valorizando a identidade nacional e promovendo o exercício da cidadania (cf. Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986), pelo que se exige que a escola esteja

“aberta à pluralidade através da criação de espaços de receptividade a outras línguas e a outras culturas (...) ao estabelecimento de relações entre estas e a língua materna e ao convívio com outros modos de ser, de estar e de viver” (Ministério da Educação, 2001a: 45).

O Portfolio Europeu, publicado em 2001 com o intuito de sintetizar e pôr em prática as políticas educativas que vinham sendo discutidas até então (Fischer, 200: 54), é um sinal desta evolução e da importância que se tem reacendido relativamente às biografias, ao enfatizar a sua utilização, definindo-as como registos da história pessoal de aprendizagem e do contacto com línguas, que ajuda a definir metas de aprendizagem e contém descrições que orientam o

aprendente na reflexão sobre o seu desempenho e sobre as suas possibilidades de evolução.

A utilização da *biografia linguística* em contexto escolar insere-se, assim, numa perspectiva de desenvolvimento holístico do aluno, centrada na promoção de uma competência linguística intercultural, como elemento – chave no encontro com o Outro e no respeito pela diversidade cultural. Neste contexto, a tomada em consideração das *(auto)biografias* dos aprendentes é um factor a que deve ser dada especial atenção, porquanto elas transmitem características pessoais, crenças e assumpções sobre as línguas e a sua aprendizagem, adquiridas em diferentes contextos e que devem ser relevadas no processo de ensino/aprendizagem. Simultaneamente, importa fomentar a autonomia do aprendente, incentivando a reflexão sobre o seu papel enquanto aprendente e sobre as competências que terá que desenvolver para se tornar um aprendente mais autónomo e um comunicador mais competente do ponto de vista linguístico e comunicativo (cf. Kohonen, 2007).

As *biografias linguísticas* contribuirão para a construção de uma cultura linguística mais ampla e rica, constituindo um vigoroso vector de aprendizagem, sobretudo ao

« faire ressortir les expériences diverses liées à l'apprentissage informel et formel des langues (...), de lier les langues aux aspects culturels, à la communication et aux échanges, tout en valorisant des compétences en construction » (Brohy, 2002: 189).

Concomitantemente, as *biografias linguísticas* potenciarão o desenvolvimento de competências metalinguísticas, ou seja, a capacidade de reflectir sobre as línguas e de orientar e planear o seu próprio processo de aprendizagem, num processo evolutivo e de reflexão constante, perpassada ao longo de todo o processo de aprendizagem: “*L'activité basée sur la biographie langagière permet un apprentissage responsable et aide à apprendre et à s'auto-évaluer* » (Brohy, 2002: 189).

A utilização da *biografia linguística* em contexto escolar assume-se como um instrumento potenciador do desenvolvimento de diversas competências e insere-

se numa perspectiva de ensino/aprendizagem que atribui ao aprendente o papel principal na realização das suas aprendizagens e no controlo das mesmas.

Neste sentido, a escola deixa de ser um mero espaço de transmissão de saberes para se assumir, definitivamente, como espaço de confronto e partilha de saberes, disponibilizando aos aprendentes recursos pedagógico-didáticos que lhes permitam conhecerem-se enquanto aprendentes, ou seja, *“permitindo-lhe a consciencialização do tipo de aprendizagens que realiza, das estratégias a que recorre e da forma como utiliza os saberes previamente adquiridos”* (Carvalho, 2004: 1).

A assumpção desta empreitada por parte da escola não é compatível com uma escola redutora e supressora das diferenças. Pelo contrário, exige uma escola dinâmica, que desempenhe o papel de agente educativo, dotando o aprendente não só de um conjunto de competências de cariz académico, mas sobretudo inculcando-lhe valores essenciais para a vida em sociedade, de entre os quais destacamos o respeito pela liberdade do Outro. Simultaneamente, compete à escola desenvolver a autonomia dos seus alunos, fomentando a *“formação de um sentido crítico e das capacidades de análise e de reflexão cada vez mais apurados”* (Puga, 2003, in Carvalho, 2004: 4), que orientem o aprendente na caminhada de descoberta do Outro e de si próprio, (re)construindo-se pela troca de saberes e experiências.

A aula de línguas, especialmente a aula de língua estrangeira, desempenha, na opinião de muitos autores, um importante papel neste contexto de encontro intercultural, concorrendo para o desenvolvimento da consciência linguística. Hawkins (1999), por exemplo, defende que a aula de língua estrangeira é *“one obvious place where pupils are challenged to ‘go to meet’, with growing confidence, what is new and strange in language behavior and in cultural value”* (1999: 129). A contribuição deste espaço para o desenvolvimento da consciência linguística processa-se, segundo este autor, em três perspectivas: pelo “desmistificar” de estereótipos culturais e pelo estabelecimento de relações positivas com a língua materna; pelo fomento de competências de atenção e o estabelecimento de relações entre as palavras e o seu significado; pela aposta confiante e progressiva na linguagem enquanto *‘mahetic function’*, ou seja,

enquanto instrumento para aprender coisas novas sobre o mundo (cf. Hawkins, 1999: 134).

Ainda que a aula de língua estrangeira seja considerada, por excelência, o espaço mais propício para o contacto com diferentes línguas e culturas e para a consequente reflexão centrada sobre o Outro, sustentamos ser imperioso que estes momentos sejam transversais a todas as disciplinas do currículo escolar, na medida em que também os valores e princípios cívicos que devem coroar a formação dos sujeitos são transversais a todos os domínios de existência dos indivíduos.

Neste contexto de educação para a interculturalidade, a realização da *biografia linguística* pode actuar ao nível da reconstrução das representações que os alunos possuem sobre as línguas, despertando a sua curiosidade perante línguas de menor impacto social e, consequentemente, promovendo o diálogo intercultural e o respeito pelo outro.

Assim sendo, relevamos a pertinência da realização de *biografias linguísticas*, na medida em que elas podem permitir evidenciar a diversidade linguística e cultural presente nos contextos educativos, contribuindo para a abertura de cada um à diferença linguística e cultural.

Em suma, o recurso à *biografia linguística* na escola é uma forma de fazer descobrir aos alunos a diversidade linguística presente na sala de aula, de *valorizar o repertório linguístico-comunicativo do aprendente*, especialmente quando relacionado com pertenças linguísticas socialmente desprestigiadas e de *conscienciar individual e colectivamente para o plurilinguismo circundante e para a diversidade linguística e cultural do Mundo, contribuindo para a sua preservação*.

Acreditamos que ao fomentar a utilização da *biografia linguística*, estaremos a contribuir para fazer da escola um lugar de promoção de atitudes e valores de cidadania e de alteridade face às línguas e às culturas e a evidenciar o contributo das línguas para a educação.

Martins e Andrade (2002: 5) enumeram algumas das vantagens da utilização desta *estratégia didáctica*, reiterando a oportunidade que a realização da biografia linguística representa na reprodução da história linguística do aluno e na

consciencialização acerca dos contactos linguísticos que estabeleceu. Esta estratégia potenciará o conhecimento das singularidades inerentes à turma por parte do professor, o que possibilitará a adequação de práticas educativas.

O conhecimento da singularidade da estratégia didáctica da *biografia linguística* é fulcral para o sucesso das abordagens pedagógicas, na medida em que, como já mencionámos, as representações que os alunos possuem sobre as línguas e sobre a própria aprendizagem podem ser um factor de motivação ou de inibição na aprendizagem. Conhecendo-as, o professor poderá adequar de modo mais consistente as suas propostas didácticas, indo ao encontro das aspirações e necessidades de cada um dos sujeitos aprendentes, respeitando o seu ritmo de trabalho e levando-os progressivamente à *afirmação das autonomias individuais* (cf. Vieira, 1999).

No âmbito do nosso estudo, a *biografia linguística* assume-se como processo e um produto da investigação. Processo, na medida em que partimos da biografia dos alunos para os consciencializar para a presença das línguas no seu contexto educativo e de crescimento social e, concomitantemente, produto, pois será sobre elas que incidirá o cerne do nosso estudo, ao procurarmos vislumbrar, nos textos que os alunos elaboraram, como estes se relacionam consigo próprios e como reflectem sobre as suas relações com as línguas, numa óptica de evolução das suas representações sobre as línguas e a sua presença, bem como de alargamento do seu repertório linguístico e cultural.

Ao longo deste capítulo procurámos justificar a importância e a mais-valia da utilização da *biografia linguística* no ensino de línguas enquanto estratégia para o reconhecimento e reflexão linguísticos, enriquecendo e formando o nosso conhecimento sobre o objecto de estudo de que aqui nos ocupamos.

Consideramos ter focado os aspectos que justificam a sua implementação em sala de aula e é a partir dos pressupostos que aqui foram apresentados que elaboraremos uma proposta de intervenção didáctica, que passamos a descrever no capítulo seguinte.

CAPITULO 3. DESCOBRIR AS LÍNGUAS, DESCOBRIR-SE A SI PRÓPRIO: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO

Introdução

« ...dans un espace scolaire de formation et éducation, ce même développement d'une compétence plurilingue peut (...) contribuer aux finalités éducatives générales sans nuire à la qualité des résultats dans les disciplines linguistiques et sans non plus demander de déplacements majeurs dans l'équilibre du curriculum. »

(Coste, 2001: 193)

Este capítulo tem como principal objectivo caracterizar o estudo exploratório realizado, procurando contextualizá-lo em relação ao espaço em que foi desenvolvido e em relação aos seus participantes. Para tal, faremos uma descrição sucinta do espaço social onde o nosso estudo foi desenvolvido, assim como procuraremos caracterizar o grupo onde o projecto foi implementado.

Seguidamente, apresentaremos as actividades subjacentes ao projecto de intervenção didáctica realizado em sala de aula e explicitaremos as nossas opções metodológicas, alicerçadas nos pressupostos de uma metodologia de investigação-acção, fazendo menção aos instrumentos de recolha e tratamento de dados seleccionados e enquadrando-os nos referentes metodológicos que os originaram.

3.1. A escola: um espaço plural

A escola é um espaço cada vez mais plural onde confluem várias perspectivas culturais e onde é possível encontrar uma miscelânea de culturas, de línguas, de usos e de costumes. Tal situação requer que a escola salvaguarde e valorize o repertório linguístico e cultural dos seus alunos, promovendo uma convivência harmoniosa com outras línguas e culturas, baseada no respeito e na partilha e na qual subjazam práticas pedagógicas inseridas numa perspectiva plurilingue do ensino/aprendizagem de línguas, que potenciem nos alunos o alargamento do seu repertório linguístico -cultural, bem como a (re)construção de representações isentas de preconceitos, que fomentem a aproximação ao Outro.

Esta será a missão que a educação deve procurar cumprir, como sustenta Delors, ao afirmar que *“em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns”* (1996: 45). Uma posição análoga é defendida

pela Comissão Internacional para a Educação, que enaltece a importância da utilização de línguas no ensino e da consciencialização das mesmas como vector fundamental de uma educação direccionada para o pluralismo, acreditando que tal permitirá que os alunos respeitem os pontos de vista dos outros (cf. Delors, 1996: 50).

No âmbito desta diversificação de públicos-alvo, a escola tem um papel preponderante, enquanto espaço de fomento do pluralismo linguístico e de valorização dos capitais culturais que nela se cruzam, contribuindo, através de práticas pedagógicas adequadas, para o desenvolvimento de *“un ensemble de compétences langagières dans la perspective d’une éducation au langage, au sens très large du terme”* (Perderau-Bilski, 2001: 146).

O estudo exploratório que pretendemos desenvolver nasce da tomada de consciência da importância de valorização da aprendizagem de línguas e da necessidade de aprofundarmos os nossos conhecimentos nesta matéria, de modo a podermos contribuir para o desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais essenciais no mundo actual.

Consideramos que esta função da escola só será verdadeiramente cumprida quando levarmos o aprendente a uma tomada de consciência sólida da complexidade do universo da linguagem, nas suas características e diversidade (cf. Perderau-Bilski, 2001), o que se poderá tornar possível através da promoção de contextos de aprendizagem mais ricos e diversificados, facultando ao aprendente experiências de interacção com outras línguas, que proporcionem a construção de uma *“cultura linguística”*, também ela diversificada e rica. Como sintetiza Py:

« apprendre une nouvelle langue, c’est construire et aménager progressivement un schéma des expériences que l’apprenant vit à l’occasion des divers contacts qu’il établit avec elle » (1994, in Moore, D. & Castellotti, V. 2001: 185).

Neste contexto de formação pluricultural, advogamos a adopção de práticas que levem os alunos a reflectir sobre as aprendizagens linguísticas que realizam, na medida em que acreditamos estar a contribuir, deste modo, para a construção das *“atitudes, dos saberes e das capacidades necessárias para se*

tornarem mais independentes na reflexão e na acção e mais responsáveis e cooperantes nas suas relações com os outros” (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001: 12) e destacamos o contributo que cremos poder advir do recurso à *biografia linguística* neste despertar reflexivo e progressivo de conhecimento sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo.

Assim, com base nos pressupostos enunciados anteriormente (cf. Capítulos I e II), delineámos um programa de intervenção que constitui a base do estudo que aqui apresentamos.

3.2. À descoberta das línguas por Esmoriz: retrato de um estudo exploratório

A nossa investigação teve o seu ponto de partida no crescente interesse que a comunidade científica tem vindo a atribuir à *biografia linguística* no domínio educativo (cf. capítulo I e II) e despertou-nos para a mais-valia que a utilização do *método biográfico* pode representar no que diz respeito ao desenvolvimento de um conjunto de competências de observação, reflexão e análise no domínio linguístico-comunicativo, assim como na sensibilização à importância da diversidade linguística dos sujeitos e das comunidades.

Neste contexto, o nosso estudo visa, mediante a implementação de um projecto de intervenção educativa baseado na utilização de *biografias linguísticas*, analisar repercussões, nomeadamente, reconstruções nas representações que os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico manifestam sobre as línguas e, sobretudo, contribuir para o seu enriquecimento pessoal e social, através da compreensão da riqueza da diversidade linguística visível nos percursos dos sujeitos.

É nosso intuito reflectir e suscitar a reflexão sobre o contributo que poderá advir do recurso à *biografia linguística* na sensibilização à aprendizagem de línguas e verificar em que medida a utilização da *biografia linguística* em contexto escolar poderá fomentar o desenvolvimento de competências de aprendizagem linguístico - comunicativas, nomeadamente competências de observação, reflexão e análise.

São metas deste estudo a compreensão das potencialidades de recurso à *biografia linguística* para a aprendizagem de línguas. Por outras palavras, com a

implementação de um projecto de intervenção didáctica centrado na utilização da *biografia linguística*, propomo-nos analisar as repercussões de um trabalho em torno deste tipo de escritos nas representações, conhecimentos e atitudes dos alunos perante as línguas do Mundo, perante si próprios e perante os outros.

Para melhor compreendermos como podemos alcançar os nossos objectivos, colocámo-nos quatro questões que serão o ponto de partida para este projecto de intervenção didáctica e às quais procuraremos dar resposta. São elas:

- Qual o papel que as biografias linguísticas podem desempenhar no processo de sensibilização à aprendizagem de línguas?;
- Como é que o recurso à biografia linguística pode contribuir para o desenvolvimento de competências de observação, reflexão e análise no processo de aprendizagem linguística de cada aluno?;
- Como consciencializar os alunos para a diversidade linguística através do texto biográfico?;
- Como é que um trabalho em torno de biografias linguísticas contribui para um melhor conhecimento dos alunos enquanto sujeitos falantes?

Munidas das motivações para o desenvolvimento do nosso estudo, projectámos um plano de intervenção didáctica a ser implementado junto de um público-alvo específico, alunos de uma turma do 4º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico de uma escola da cidade de Esmoriz, distrito de Aveiro.

O nosso plano de intervenção, intitulado “*À Descoberta das Línguas por Esmoriz*”, foi projectado em torno de um tema aglutinador, denominado “*À Descoberta dos Outros e do Mundo*”, domínio de actuação definido no Projecto Educativo de Escola da população-alvo da nossa intervenção para as áreas de Formação Cívica e Área de Projecto.

A opção pelo desenvolvimento do trabalho em torno deste tema não foi fortuita, uma vez que considerámos pertinente e vantajoso dar continuidade ao trabalho já encetado nestes domínios, por forma a proporcionar aos alunos o reforço das aprendizagens já realizadas. Neste contexto, foram elaboradas cinco sessões de intervenção prática e contínua, com intenções investigativas específicas e complementares, cujas actividades podem ser sintetizadas no quadro a seguir apresentado:

Quadro 1. Síntese das sessões de intervenção prática

Sessões	Principais actividades desenvolvidas
Nº 1	<ul style="list-style-type: none"> • Audição de uma <i>biografia linguística</i>; • Leitura da <i>biografia linguística</i> anterior e preenchimento de uma grelha relativa às línguas referidas no texto; • Preenchimento de um guião pelos alunos (fornecido pelo professor) sobre os seus dados pessoais, incluindo contactos com diferentes línguas;
Nº 2	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita da <i>biografia linguística</i> individual; • Apresentação do baú linguístico, para colocação das descobertas linguísticas a realizar durante a semana.
Nº 3	<ul style="list-style-type: none"> • Partilha das descobertas linguísticas realizadas durante a semana; • Preenchimento de uma grelha relativa às palavras encontradas.
Nº 4	<ul style="list-style-type: none"> • Construção, em grupo, de elementos naturais (árvores, flores e nuvens), para composição de um <i>Jardim Linguístico</i>.
Nº 5	<ul style="list-style-type: none"> • Montagem do Jardim Linguístico; • Reformulação da <i>biografia linguística</i> inicial de cada aluno.

Sucintamente apresentadas as actividades de cada uma das sessões do projecto de intervenção, procederemos a uma breve descrição das actividades desenvolvidas em cada uma, no intuito de darmos a conhecer mais detalhadamente os propósitos subjacentes a cada uma, bem como o seu modo de operacionalização (cf. anexo 1).

Salientamos que todas as actividades foram desenvolvidas pela investigadora, com a colaboração da professora titular de turma, que esteve sempre presente ao longo das sessões, não interferindo no decorrer das mesmas.

A primeira sessão visou essencialmente despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para a diversidade linguística e incentivá-los para a

aprendizagem de outras línguas, a partir da reflexão sobre situações de contacto com línguas que os próprios tivessem experienciado e sobre os modos como as viveram. Assim, após uma apresentação sumária do tema a tratar e com vista ao levantamento das suas concepções iniciais, os alunos partilharam ideias sobre o que significava para eles aprender línguas, sua utilidade e importância.

Seguidamente, foi apresentado em grande grupo o exemplo de uma *biografia linguística* de um aluno fictício – o Gaston – que foi ouvida, numa primeira fase, por toda a turma. Seguiu-se uma leitura silenciosa e individual, com vista ao levantamento dos aspectos que os alunos consideraram mais curiosos, com enfoque nas línguas que foram mencionadas e uma posterior partilha desses aspectos a toda a turma (cf. Martins & Andrade, 2002, PEL, 2004).

Apresentámos depois o texto ouvido e lido previamente, sob a forma de carta, juntamente com uma grelha de análise, na qual constavam os seguintes itens: línguas faladas e escritas; línguas ouvidas e não faladas; línguas aprendidas na escola; línguas observadas por escrito; línguas faladas e não escritas. Cada um destes itens foi referido com uma cor diferente. Mediante essas cores, em grande grupo, os alunos agruparam as línguas mencionadas no texto de acordo com o nível de proficiência manifestado pelo Gaston (cf. anexo 2).

Após esta actividade, os alunos foram convidados a reflectir sobre a sua experiência com as línguas, com vista à construção de uma *biografia linguística* individual. Para tal, mediante um guião fornecido pelo professor, os alunos deram resposta a algumas questões relativas aos seus dados pessoais e às línguas com que cresceram (nos quais se englobaram também dados sobre as línguas de contacto no seio familiar). Esta actividade serviu para orientar o fio de pensamento dos alunos, fornecendo-lhes uma estrutura que poderia servir de base à redacção completa do texto biográfico, a ser realizada na sessão posterior (cf. anexo 3).

A segunda sessão, dando seguimento às metas traçadas até ao momento, destinou-se à conclusão da elaboração da *biografia linguística* de cada aluno. Para tal, num primeira fase, os alunos terminaram o preenchimento do guião fornecido pelo professor, reflectindo sobre as línguas que aprenderam e os

contextos em que essa aprendizagem ocorreu, sobre outros contactos com línguas já experienciados e sobre as línguas que gostariam de aprender.

Por último, foi-lhes sugerido que organizassem num texto os aspectos que referiram no guião, de modo a elaborarem um texto biográfico, da forma mais completa possível, após o que partilharam os textos com os restantes elementos da turma. Foi nosso intuito averiguar de que modo as representações que os alunos têm sobre o mundo se reflectem na sua *biografia linguística* (cf. anexo 4).

Nesta sessão foi também apresentado o painel que serviria de suporte às actividades subsequentes. Sob o mote “À Descoberta das Línguas por Esmoriz”, pedimos aos alunos que, durante uma semana, procurassem descobrir palavras escritas noutras línguas nos diversos locais por onde circulavam diariamente. Cada palavra descoberta seria registada num cartão e colocada num baú de descobertas que cada aluno teria no respectivo painel (um baú por aluno). Procurámos, assim, de modo lúdico, suscitar o interesse pela riqueza linguística passível de ser encontrada no meio envolvente dos alunos, levando-os a uma observação mais atenta do meio em que se movem, para, a partir dele, realizarem novas aprendizagens.

Na terceira sessão, assim como nas subsequentes, foi dada primazia ao trabalho de grupo, pois considerámos ser esta a estratégia mais eficaz para promover uma maior autonomia dos alunos e, concomitantemente, um maior envolvimento e motivação nas actividades, criando oportunidade para que os alunos se expressassem livremente no seio do grupo de trabalho, se organizassem e gerissem as tarefas que lhes propusemos concretizar – e que explicitaremos mais adiante –, de acordo com os seus interesses e motivações (cf. Nussbaum & Unamuno, 2001: 59).

Foi nosso propósito sensibilizar os alunos para a diversidade linguística existente em seu redor, levando-os a explorarem essa diversidade a partir das suas próprias descobertas e observações para, posteriormente, analisarmos as repercussões deste trabalho nas suas representações, conhecimentos e atitudes sobre as línguas do Mundo, sobre si próprios e sobre os outros. Por outras palavras, procurámos verificar em que medida a abertura à diversidade linguística influenciou na maneira como os alunos vêem e se relacionam com os Outros.

Começámos por subdividir a turma em cinco grupos e pedir a cada elemento que recolhesse, no baú das línguas, todos os cartões que lá tinham colocado. De seguida, no seio do grupo, as descobertas linguísticas foram postas em comum e partilhadas com os colegas dos restantes grupos. Nesta fase de partilha conjunta, um elemento de cada grupo, escolhido aleatoriamente, seleccionava uma das palavras que havia descoberto e lia-a aos colegas, inquirindo-os sobre quem conheceria a palavra referida, qual o seu significado e a que língua pertencia.

Após esta fase, cada grupo preencheu uma grelha com o total das palavras encontradas por cada elemento. Pretendeu-se aqui que os alunos não só enumerassem as línguas/palavras que encontravam, mas também que reflectissem sobre o seu significado e sobre a estratégia utilizada para encontrar o significado, pelo que a grelha continha como parâmetros a preencher: palavra, língua em que se encontrava, significado da palavra, estratégia de compreensão da palavra (cf. anexo 5).

A quarta sessão foi destinada à construção de elementos naturais (árvores, flores e nuvens) que comporiam um placard alusivo à diversidade linguística – um Jardim Linguístico. Para tal, cada grupo agrupou as palavras escritas numa mesma língua, dispondo-as conforme referido num guião distribuído aos alunos (ex: a árvore do inglês, a flor do francês...) (cf. anexo 6).

Finalmente, na quinta e última sessão, os alunos montaram o painel linguístico, reunindo todas as árvores e flores construídas por cada grupo, após o que se seguiu uma discussão conjunta sobre as línguas que apareciam em maior número.

Posteriormente, os alunos puderam reformular a sua *biografia linguística* inicial, de acordo com as novas aquisições linguísticas que realizaram e com o impacto que as mesmas tiveram sobre eles.

Salientamos ainda que, no decorrer de todo o processo de intervenção, foram proporcionados momentos de reflexão escrita aos alunos, sobre o que lhes trouxeram de novo as actividades desenvolvidas e que nos permitiram recolher dados sobre a importância das actividades de sensibilização à diversidade linguística (cf. anexo 7).

De um modo geral, podemos dizer que o nosso estudo foi aplicado em três momentos distintos. Assim, num primeiro momento, procurámos verificar qual o conhecimento que os aprendentes tinham de si próprios, enquanto sujeitos individuais e quais as representações que manifestavam perante as outras línguas.

Num segundo momento, foi nosso intuito despertar os alunos para a diversidade linguística que os rodeia no seu meio envolvente, levando-os a contactar com diversas línguas e a reflectir sobre o conhecimento que vão ganhando dessas línguas e sobre o modo como essa consciencialização influencia a maneira de ser de cada aluno e o modo como cada aluno vê os outros.

Finalmente, quisemos compreender que impacto tiveram as actividades desenvolvidas nos alunos e em que domínios se verificou (ou não) esse impacto.

3.2.1. O macro-contexto do estudo: notas para uma breve caracterização

Como mencionámos anteriormente, o nosso estudo exploratório foi desenvolvido numa escola do 1º Ciclo da cidade de Esmoriz, com uma turma do quarto ano de escolaridade.

Partilhamos da posição sustentada por Calvet (1994), para quem « *L'individu est le témoin privilégié de la réalité social...* » (1994: 21) e, como tal, acreditamos que um conhecimento mais aprofundado da realidade social onde interagem os intervenientes deste estudo nos poderá fornecer indícios relevantes para a análise dos dados recolhidos e para a resposta favorável às nossas indagações.

As interacções que se estabelecem no seio de um grupo social delimitado geograficamente são marcadas pelas línguas, que actuam enquanto factor de unificação e de coexistência ou de separação de sujeitos singulares e influenciam as trocas sociais que se estabelecem:

“(...) si la ville est bien un lieu de brassage linguistique, elle est aussi le lieu où le plurilinguisme va se résoudre, évoluer, dessinant par là même les formes futures de cohabitation entre les locuteurs de ces différentes langues” (Calvet, 1994: 73).

Mais ainda, é inegável a importância que as marcas culturais do grupo em que se inserem os sujeitos parecem ter nas suas representações e na sua estruturação bio-psíquica. Ou seja, evocamos o papel que os padrões de significados transmitidos na sociedade acarretam no comportamento dos actores sociais, ao atribuir um sentido ao seu comportamento e às dinâmicas intra e intergrupais que estabelecem e que reflectem a posição e a visão que esse mesmo grupo tomou perante o mundo. Esta posição é apresentada por Weber como aspecto central do processo cultural:

“a pressuposição cultural de toda a ciência cultural não repousa sobre a nossa opinião acerca de uma certa cultura ou da ‘cultura’ em geral, mas sim no facto de sermos seres culturais dotados da capacidade e da vontade de tomar uma atitude deliberada perante o mundo e de lhe atribuir significação” (1904, in Silva, 1994: 19).

Neste sentido, sustentamos que a cultura, não se resumindo a um conjunto de práticas homogeneizadas, seja compreendida como um *“processo cumulativo de conhecimentos e práticas resultantes das interacções, conscientes e inconscientes, materiais e não - materiais, entre o homem e o mundo”* (Coelho, citado por Nardi, 2002), que se realizam através de todo o espaço social, *“visão do mundo que cada um enfrenta de uma de várias maneiras, o mundo a partir de que ele deve construir a sua individualidade”* (Benedict, 1934: 276).

Daqui depreendemos a inabalável relação de dependência entre o indivíduo e a sociedade de que faz parte, porquanto esta última fornece a *matéria-prima* que permitirá ao indivíduo construir a sua vida. Só participando de uma cultura que lhe permita acumular conhecimentos, partilhar experiências e saberes, um indivíduo será capaz de atingir o limiar das suas potencialidades, no âmbito de uma cultura que ele escolheu (cf. Benedict, 1934: 278).

É impreterível realçar a função da língua neste contexto de interacção e de partilha. Como refere Lamizet, “*une langue est une médiation linguistique de l'appartenance social*” (in Bulot, 2004: 81), ou seja, é nas suas expressões linguísticas que o sujeito expõe a sua identidade, dando-a a conhecer aos outros no espaço social, ao mesmo tempo que dá consistência às escolhas que efectuou e que constituem a sua identidade. Estas escolhas são o resultado da dialéctica entre a verdade da qual o sujeito é portador e que define o seu lugar nos espaços de comunicação em que se insere e a dimensão política que o encontra pela mediação das suas pertenças e dos laços sociais de que estabelece (cf. Bulot, 2004: 76).

Cada grupo, cada cultura será, assim, o resultado da união de interesses e de objectivos comuns por parte dos elementos que dela fazem parte, como sintetiza Benedict, ao perspectivar a cultura como “*um modelo mais ou menos consistente do pensamento e de acção, no âmbito da qual surgem objectivos característicos não necessariamente partilhados por outros tipos de sociedade*” (1934: 60).

Em suma, podemos concluir que a “*cultura não é um território exterior à natureza*” (cf. Benedict, 1934), pois na base da atribuição de sentido aos actos sociais estão as relações sociais que se estabelecem entre diferentes actores, relações essas condicionadas pelo meio em que os actores sociais se movimentam.

Mediante este contexto, caracterizaremos sucintamente o cenário social de interacção por excelência: a cidade, enquanto “laboratório” de dinâmicas sociais e espaço de formação. O nosso interesse por este cenário de interacção advém do reconhecimento do papel que as cidades podem/devem desempenhar enquanto pólos de atractividade para os seus habitantes, “*enquanto nós de organização e interacção de actividades produtivas e de consumo, com os potenciais de economias de aglomeração que podem propiciar*” (Martins et al, 2008: 2). Por outras palavras, consideramos que as condições que se criam nos espaços sociais podem ser um factor de mobilidade ou estabilidade para os seus cidadãos, contribuindo, simultaneamente, para as interacções que aí se estabelecem, para os laços que se criam entre sujeitos e para as aprendizagens que os sujeitos

realizam nesse espaço. Nesta linha, quanto maior e mais diversa for a oferta potenciada pelas cidades, maior será a sua competitividade e a sua “capacidade” para atrair e formar os seus cidadãos em diversos domínios, tais como o profissional, o social, o académico, ao nível de amenidades, entre outros (cf. Martins et al., 2008).

Esmoriz é uma cidade pertencente ao distrito de Aveiro, que possui uma população residente de 7.500 habitantes. Uma leitura atenta do Projecto Educativo de Escola permitiu-nos recolher algumas informações com vista a uma caracterização deste espaço social. Assim, esta cidade é-nos apresentada como uma zona do litoral, marcadamente balnear, constituída por uma fatia populacional reduzida, pertencente a uma classe média-alta, e uma outra, composta por uma classe piscatória, considerada *sui generis* pelo seu modo de vida, que se reflecte na comunidade escolar.

Esta vila é considerada uma zona com forte incidência turística, pelo que o sector do turismo assume um peso razoável na economia local, por ser uma actividade económica que emprega um número significativo de residentes.

O sector primário (agricultura e pesca) exerce um peso ínfimo no contexto da economia local: a agricultura é exclusivamente de subsistência familiar e a pesca limita-se à pesca artesanal – arte chávêga. Com o desaparecimento das actividades artesanais, os jovens foram sendo encaminhados para o sector secundário, nomeadamente para a indústria do calçado, confecções, mobiliário, material de escritório, tapeçaria, cordoaria, espumas, construção civil, componentes eléctricos e indústria automóvel.

Actualmente, constata-se uma elevada taxa de desemprego, causada pela deslocalização das grandes unidades industriais (multinacionais), principais entidades empregadoras, e por uma crise no sector da construção civil e confecções. Esta situação, aliada a uma baixa qualificação dos residentes, repercute-se nas relações familiares, com efeitos negativos ao nível de aproveitamento dos alunos das escolas desta área, causando grandes desfasamentos entre alunos de diferentes condições económicas.

Em síntese, podemos constatar que as actividades económicas que caracterizavam sociologicamente esta comunidade, tanoaria, cordoaria, pesca

agricultura, estão transformadas em capacidades artesanais com papel meramente representativo, o que tem repercussões ao nível das saídas profissionais da camada populacional mais jovem. Em grande parte devido à falta de qualificações profissionais e à escassez de postos de trabalho, a emigração é uma saída viável para um grande número populacional. Esta situação engrossa significativamente o número de famílias monoparentais, em que os alunos são educados por apenas um dos progenitores ou mesmo parentes próximos, o que acarreta também modificações comportamentais que se reflectem de uma forma significativa na sua integração social, ao nível da comunidade escolar (cf. Projecto Educativo de Escola, 2007).

A população-alvo do nosso estudo reflecte esta heterogeneidade que compõe o tecido social, quer a nível sócio-económico, quer a nível académico e experiencial. É este microcosmos que analisaremos de seguida.

3.2.2. Do exterior para o interior: a população – alvo do estudo

O nosso estudo incidiu sobre a turma do quarto ano de escolaridade da Escola EB1 da Torre, composta por 19 alunos, seis do sexo feminino e treze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. Destacamos a presença de três alunos com necessidades educativas especiais e de três alunos que, não se inserindo na rede do ensino especial, apresentam dificuldades de aprendizagem notórias, com um consequente rendimento escolar muito baixo.

O conhecimento do nível sócio-económico e educativo da turma é essencial para o nosso estudo, pois consideramos que as condicionantes sociais e económicas podem reflectir-se e influenciar as experiências linguísticas dos indivíduos em estudo, sobretudo no que se refere a contactos interculturais sob a forma, por exemplo, de viagens e intercâmbios culturais. Corroboramos da tese defendida por Bernstein, segundo a qual « *l'apprentissage et la socialisation sont profondément marqués par l'éducation familiale que reçoivent les enfants* » (in Calvet, 1994: 80). Por outras palavras, sustentamos que a estrutura familiar é um

elemento determinante no que se refere ao enaltecimento e modelagem de comportamentos linguísticos dos aprendentes (cf. Calvet, 1994).

O grupo apresenta, segundo caracterização da docente titular da turma, um rendimento escolar variável, devido ao ritmo de trabalho ser bastante heterogéneo. Os alunos manifestam muita resistência ao silêncio e à concentração necessários a um bom funcionamento da aula e necessitam de actividades que lhes permitam estar ocupados a totalidade do tempo, caso contrário, dispersam a sua concentração. Por este motivo, a turma evidencia algum défice na participação oral ordenada.

As informações compiladas no Plano Curricular de Turma permitem verificar que a população em estudo provém de um estrato social médio, sendo notórias as disparidades no que concerne as habilitações literárias e as ocupações profissionais dos encarregados de educação, como se pode verificar no quadro abaixo apresentado³:

Quadro 2. Habilitações literárias dos encarregados de educação

Nível de ensino	Encarregados de educação		Totais
	Pai	Mãe	
Licenciatura	5	4	9
Ensino Secundário (10º-12ºano)	3	3	3
Ensino Básico (3º ciclo)	0	2	2
Ensino Básico (2º ciclo)	3	2	5
Ensino Básico (1º ciclo)	3	3	6

De um modo geral, as habilitações dos encarregados de educação dos alunos são bastante variadas, estendendo-se com substancial peso a todos os

³ A informação disponível no Projecto Curricular de Turma, à data da nossa recolha de elementos caracterizadores da turma, referia-se apenas a catorze alunos. Os restantes não apresentaram dados neste campo.

ciclos de ensino. Salienta-se o número de encarregados de educação que possuem o 1º Ciclo do Ensino Básico, alguns dos quais incompleto.

Relativamente às ocupações profissionais, verifica-se um predomínio das actividades ligadas à indústria dos serviços gerais, nomeadamente nas áreas características do meio envolvente. Destaca-se ainda a presença de técnicos superiores e profissionais, seguidas de actividades desenvolvidas no âmbito de quadros superiores e técnico-profissionais. Salientamos ainda o número de desempregados, maioritariamente do sexo feminino, conforme o quadro a seguir apresentado:

Quadro 3. Ocupação profissional dos encarregados de educação

Ocupação Profissional	Encarregados de educação		Totais
	Pai	Mãe	
Técnicos superiores	5	4	9
Técnicos profissionais	2	0	2
Indústrias e serviços gerais	7	6	13
Desempregados	0	4	4

Por último resta-nos referir que, no geral, os encarregados de educação dos aprendentes se situam numa faixa etária entre os 30 e os 50 anos de idade, com predomínio para os 40 e os 45 anos, para ambos os sexos, sendo que os alunos são, na sua maioria, os descendentes mais novos (cf. anexo 8).

3.3. Metodologia do estudo

O nosso estudo assumiu a forma de uma investigação de tipo investigação-acção, uma vez que a principal finalidade do mesmo residiu na busca da compreensão de uma realidade, mediante a reflexão sobre novas estratégias que permitissem sensibilizar para a diversidade linguística e cultural. Por outras palavras, desenvolvemos o nosso estudo à luz dos princípios que regem a

investigação-acção, desenvolvendo um processo de investigação centrado nas dinâmicas de sala de aula, participado e colaborativo, no qual o investigador se envolveu directamente (cf. Moreira *et al.*, 1999). Enquadramo-nos assim na perspectiva sugerida por Latorre, segundo a qual a investigação-acção assume a forma de uma indagação prática realizada pelo professor, com o intuito de aprimorar a sua prática educativa (2003: 24).

Simultaneamente, os sujeitos participantes do nosso estudo foram implicados directamente ao longo do mesmo, assumindo, assim, um papel de co-constructores de conhecimento (cf. Greene, 1994, in Moreira, 2004). Procurámos que a nossa investigação assumisse a forma de “*um processo de indagação participada e colaborativa ou de investigação com os outros*” (Moreira, 2004: 148), através do qual os sujeitos pudessem desenvolver o espírito reflexivo, assim como capacidades, conhecimentos e atitudes no domínio linguístico.

Como refere Moreira, parafraseando Kincheloe (2003):

“O processo de IA é sobretudo um processo de indagação/consciencialização crítica, onde os objectos de estudo são sujeitos participantes e interventivos. O processo investigativo é também um processo pedagógico para todos os envolvidos, ao desenvolverem uma visão mais crítica e uma acção cognitivamente mais complexa, e ao reconhecerem as forças que moldam as suas vidas” (2004: 83).

Perspectivámos a aula como um espaço convidativo à reflexão e à investigação e o professor enquanto investigador *in loco*, pelo que procurámos desenvolver um estudo exploratório de cariz essencialmente qualitativo e, como tal, particular, descritivo, heurístico e holístico (cf. Carmo & Ferreira, 1998), no qual o investigador desempenhou um papel essencial, cabendo-lhe recolher o maior número de dados pertinentes para esta investigação, recolha essa naturalista, ou seja, realizada no contexto em que os sujeitos em estudo se movem. Por outras palavras, o investigador estabeleceu um contacto directo com os sujeitos e fenómeno em estudo, com vista à compreensão do mesmo, envolvendo os sujeitos de modo activo e colaborativo ao longo de todo o processo investigativo (cf. Moreira, 2001).

Neste sentido, coube ao investigador, durante as observações directas acima mencionadas, “*assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação*” (Carmo & Ferreira, 1998: 107). Paralelamente, este foi implicado activamente nos acontecimentos em observação, desenvolvendo um diálogo constante com os sujeitos do estudo, interagindo e estabelecendo uma relação de ajuda com eles, no sentido de obter um conhecimento mais aprofundado do objecto de estudo.

Simultaneamente, o investigador procurou adaptar as estratégias metodológicas às dinâmicas decorrentes da sala de aula, reformulando-as sempre que necessário para que o conhecimento alcançado estivesse sempre “*ligado*” à realidade social em que decorre, numa dialéctica sociocultural do conhecimento (cf. Bertrand & Valois, 1994) e fosse alcançado através de um processo colaborativo entre sujeitos e investigador.

O investigador assumiu, assim, um papel de facilitador externo, ou seja, procurou ser um suporte para a prossecução da investigação, a nível teórico, prático e afectivo (cf. Moreira, 2001: 34), estabelecendo um clima de liberdade, entreajuda, suporte e colaboração, potenciador da troca de ideias e partilha de informação, e indutor de mudanças enriquecedoras dos sujeitos (cf. Moreira, 2004).

A recolha de dados incidiu essencialmente sobre os trabalhos produzidos pelos alunos – as *biografias linguísticas* -, encarando-os como documentos solicitados pelo investigador, onde o sujeito escreve sobre experiências pessoais (cf. Latorre, 2003: 79), assim como sobre a avaliação que cada aluno fez das actividades desenvolvidas. Valorizámos, assim, o enfoque interpretativo característico da investigação - acção, ao debruçarmo-nos sobre as *biografias linguísticas* dos alunos enquanto elementos “*de enfoque central na experiência vivida*”, ou seja, enquanto documentos que, ao relatarem as (re)construções que os sujeitos fazem das suas experiências em resultado da reflexão sobre as mesmas, promovem a “*visão do produto da investigação como um conhecimento co-construído a que os participantes chegam conjuntamente*” (Lincoln, 2001 a, b, in Moreira, 2004: 132).

As *biografias linguísticas* e as avaliações dos alunos em relação às actividades implementadas foram submetidas a um processo de leitura hermenêutico, mediante o qual procurámos interpretar os significados presentes nos relatos dos sujeitos, com vista à compreensão do fenómeno que estudamos.

O recurso a uma análise hermenêutica dos textos permite, no nosso entender, destacar as diferentes direcções da experiência vivida que Moreira (2004) refere, com base em autores como Claninin & Connelly (1994), Jungck (2001) e Mason (2002 a) e que realçamos:

“uma direcção “inward”, ou seja, em processos de compreensão das condições internas como sentimentos, emoções, reacções, etc, uma direcção “outward”, de enfoque nas condições existenciais, ambiente, ou realidade externa, e ainda uma direcção “backward” e “forward”, ou seja, em expressões de mudança direccionadas para a compreensão da acção passada e para a intervenção futura” (in Moreira, 2004: 147).

Por outras palavras, consideramos poder encontrar, nos relatos dos alunos, elementos pertinentes que nos permitam conhecer o modo como a dimensão pessoal e social influi nas suas produções e, conseqüentemente, no modo como estes vivenciaram e sentiram as actividades de sensibilização à diversidade linguística. Simultaneamente, as observações relativas às actividades implementadas e à reacção dos alunos durante as mesmas foram registadas sobre a forma de fotografias e excertos vídeo, no intuito de verificarmos o interesse e a participação dos aprendentes durante as mesmas. Destacamos que estes dados não serão alvo da nossa análise, uma vez que nos centraremos exclusiva e exaustivamente nas *biografias linguísticas* realizadas pelos alunos.

Veremos, de seguida, quais os instrumentos que nos auxiliaram na recolha dos dados.

3.3.1. Os instrumentos de recolha dos dados

Para compreendermos qual o papel que as biografias linguísticas podem desempenhar na sensibilização à aprendizagem de línguas desde os primeiros

anos de escolaridade, elaborámos alguns instrumentos que nos permitiram recolher os dados necessários com vista ao alcance deste propósito e que explanaremos de seguida.

3.3.1.1. Inquérito por questionário

No sentido de conhecer e caracterizar os sujeitos do nosso estudo, nomeadamente no que diz respeito aos seus dados pessoais e às línguas com que cresceram e haviam contactado até então, elaborámos um pequeno questionário que foi entregue na primeira sessão e que serviu também de estrutura de base para a redacção do texto biográfico de cada aluno.

Este questionário estruturou-se em cinco partes (cf. anexo 3), no âmbito das quais era sugerido aos sujeitos que se debruçassem sobre aspectos específicos da sua vida, como se pode sintetizar no quadro abaixo apresentado:

Quadro 4. Estrutura do questionário

Questões	Dados a recolher
1. Quem sou eu?	Informação sobre a origem dos sujeitos e elementos de ordem pessoal (nome, idade, naturalidade, elementos do agregado familiar...)
2. Línguas com que cresci	Informação sobre as línguas faladas no meio familiar e social dos sujeitos.
3. Línguas que aprendo/aprendi	Dados relativos às línguas que os sujeitos aprendem na escola e noutras circunstâncias extra-escolares.
4. Outros contactos com línguas	Dados relativos a contactos linguísticos fora do contexto escolar (viagens, televisão, cinema, ...)
5. Línguas que gostaria de aprender	Informação sobre línguas que os sujeitos gostariam de aprender e razões subjacentes a essa aprendizagem.

Como mencionámos anteriormente, a utilização deste instrumento teve uma grande importância no nosso estudo, uma vez que forneceu aos alunos

elementos orientadores para a elaboração do texto biográfico, que perspectivámos, ao longo do nosso estudo, como método e objecto de investigação.

3.3.1.2. A biografia linguística

O texto biográfico elaborado pelos sujeitos do nosso estudo foi o instrumento central de recolha de dados e aquele sobre o qual incidiu essencialmente a nossa análise. A elaboração da *biografia linguística* assumiu, assim, uma dupla função: a de método e produto da investigação, enquanto documento elaborado por solicitação do investigador (cf. Latorre, 2003).

Para poderem elaborar o seu texto biográfico, foi distribuída aos alunos uma folha própria (cf. anexo 4), na qual os alunos teriam que estruturar o seu texto, do modo mais completo que conseguissem.

A elaboração do texto biográfico ocorreu em dois momentos precisos: no início e no final da nossa intervenção didáctica, no intuito de podermos confrontar mudanças ao nível das representações dos sujeitos do nosso estudo no que diz respeito às línguas.

3.3.1.3. Folhas de reflexão individual

Com vista à obtenção de dados que nos permitissem verificar qual a importância que os sujeitos do nosso estudo atribuíram às actividades de sensibilização à diversidade linguística que implementámos e quais as mais-valias que estas actividades lhes trouxeram, sugerimos aos alunos que preenchessem uma pequena folha de reflexão no final das actividades realizadas (cf. anexo 7).

Estas reflexões foram estruturadas de modo a que os alunos se pudessem expressar livremente, sem serem condicionados por eventuais questões que lhes fossem colocadas.

3.3.1.4. Observações directas

Ao longo de todo o processo de intervenção realizámos observações directas, reunidas na forma de fotografias e vídeos, que nos permitiram verificar a motivação e o envolvimento dos alunos no decurso de todas as actividades de sensibilização à diversidade linguística implementadas.

Salientamos que estas observações não constituíram o corpus da nossa análise de dados, uma vez que nos centrámos de modo mais exaustivo sobre o discurso escrito dos alunos. No entanto, consideramos estar na posse de material válido e passível de ser analisado em estudos posteriores.

3.3.2. A metodologia de tratamento de dados

As biografias linguísticas elaboradas pelos alunos no momento inicial e final da nossa intervenção didáctica foram submetidas a uma análise de conteúdo e a uma análise de discurso, seguindo os pressupostos subjacentes a cada um dos tipos de análise, conforme explicaremos a seguir.

3.3.2.1. A análise de conteúdo

No âmbito do nosso estudo, encontrámos na análise de conteúdo uma aliada para a compreensão das mensagens elaboradas pelos alunos, na medida em que a considerámos, parafraseando Berelson (1952, 1968), um instrumento fulcral para “*fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações*” (Carmo & Ferreira, 1998: 250).

Entendemos a análise de conteúdo como nos define Bardin:

“conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (1977: 42).

Como tal, reconhecemos o carácter enriquecedor deste meio de análise na compreensão do que está por trás das palavras que se analisam, ou seja, na descoberta e compreensão dos conteúdos e estruturas subjacentes às mensagens produzidas no quadro do nosso estudo, corpus constituído e aqui objecto de investigação (cf. Bardin, 1977).

A análise de conteúdo assumiu no nosso estudo uma função heurística, ao potenciar um novo conhecimento sobre as significações inscritas nos textos da nossa população-alvo, permitindo-nos construir inferências e interpretações sobre esses mesmos textos.

Com vista à análise de conteúdo, procedemos a uma categorização da informação recolhida, ou seja, definimos categorias e unidades de análise *a posteriori*, com vista à organização dos conceitos inscritos nos dados recolhidos, em virtude dos objectivos iniciais da investigação. Estas categorias permitiram

“a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem (...) e reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (Bardin, 1997: 37;117).

Partindo do pressuposto anteriormente explicitado, foi nosso intuito integrar todas as unidades de registo consideradas relevantes para o nosso estudo numa categoria, sendo que, na base da sua definição, foram tidas em consideração as características que estas devem encerrar para serem totalmente válidas: homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objectividade e pertinência (cf. Bardin, 1997: 36). Por outras palavras, procurámos essencialmente captar significações inscritas na comunicação (cf. Pardal & Correia, 1995), explorando e analisando o material obtido de modo a categorizá-lo em unidades de registo que permitissem descrever o conteúdo da informação de modo pertinente, não sem considerar a oscilação sempre passível de existir entre objectividade e subjectividade no âmbito desta abordagem.

Uma vez que o nosso estudo se ocupa essencialmente das representações que os alunos possuem e desenvolvem sobre as línguas, consideramos pertinente reflectir sobre o conceito de representação e a importância e o papel que este conceito adquire no domínio da educação e no processo de ensino/aprendizagem.

O termo *representação* tem sido utilizado por várias disciplinas ao longo dos anos, tais como a Psicologia, a Sociologia, a Sociolinguística, entre outras, o que reitera o interesse que este conceito desperta em diversas esferas do

conhecimento. De acordo com o âmbito em que é utilizado, este conceito pode adquirir significados diferentes e, não raramente, associar-se de modo indistinto ao conceito de imagem (cf. Pinto, 2005).

No domínio da educação em línguas, perspectivaremos o conceito de *representação* enquanto noção capaz de “*agrupar e reconfigurar redes de significações, de intencionalidades, de concepções, crenças, valores e perspectivas que movem a pessoa ao longo do seu percurso pessoal e profissional*” (Andrade *et al.*, 2006: 181), resultante da relação que cada sujeito estabelece com os objectos que o rodeiam e do modo como os interpreta. Neste contexto, as representações serão determinantes nas atitudes perante as línguas e os seus falantes, moldando as práticas linguísticas (cf. Calvet, 1998, in Pinto, 2005).

Segundo Coste (2001), todas as línguas geram representações por parte dos seus falantes, que sobre ela constroem imagens e emitem opiniões. No entanto, este autor salienta que as *representações individuais* estão sempre relacionadas com *representações sociais*, derivadas de modos de vida, religiões, sistemas políticos, ideologias, entre outros, desempenhando diversas funções: promotor de *trocas interpessoais*, instrumentos *cognitivos e de apreensão do mundo, marcadores de identidade, etc.* (cf. Pinto, 2005: 36-37).

Mediante o acima exposto, concluímos que as *representações* constroem-se e reconstroem-se pela interação social, contribuindo para a orientação de comportamentos individuais e colectivos. A este propósito, destacamos a posição de autores como Branca-Rosoff (1996), Castellotti, Coste & Moore (2001), referidos em Pinto (2005), que enfatizam a “*eficácia social das representações*”, ou seja, o papel que as mesmas desempenham enquanto pontes para o conhecimento e comunicação social, assumindo-se, assim, “*como processos dinâmicos, evolutivos, criados por indivíduos e grupos, de acordo com aspectos como as experiências vividas, contactos interculturais experienciados*” (Castellotti, Coste & Moore, 2001 in Pinto, 2005: 36).

Em suma, a análise das representações que os sujeitos têm sobre as línguas, contribuirá para a compreensão da consciência que estes manifestam sobre as mesmas, sobre as relações que as línguas estabelecem entre si, sobre a

aprendizagem de língua e sobre a sua utilização em contexto comunicativo (cf. Pinto, 2005).

Após esta breve referência à noção de representação, apresentamos o quadro síntese das categorias e subcategorias delineadas, bem como uma definição sucinta de cada uma delas. Embora se apresentem diferenciadamente, destacamos a interligação existente entre todas as categorias e subcategorias, dada a sua interdependência, numa abordagem que se quer holística das *biografias linguísticas* dos alunos participantes neste estudo.

Quadro 5: Categorias definidas e descritores

Categorias	Descritores	
C1. Representações da(s) línguas como objecto(s)	C1.1. Funções e estatutos (utilidade social, económica, académica, etc; língua materna, estrangeira, segunda, oficial, etc)	
	C1.2. Características e relações das línguas (famílias linguísticas; línguas orais, escritas; línguas com casos, sem casos; línguas europeias, etc.)	
	C1.3. Dimensões e funcionamento das línguas em si mesmas (da competência linguística à competência comunicativa; do nível fónico ao semântico-pragmático e discursivo)	
C2. Representações dos outros	C2.1. Como falantes	
	C2.2. Como sujeitos (identidades)	
	C2.3. Na sua relação com o sujeito-falante	
C3. Percepção de si	C3.1. Por si próprio	C3.1.1. Como aprendente de línguas
		C3.1.2. Como falante (na sua identidade)
	C3.2. Pelos outros	

3.3.2.1.1. Representações da(s) línguas como objecto(s)

Concordamos com a opinião de Capucho, mediante a qual

“ língua e cultura são entidades inseparáveis, (...) a língua é ao mesmo tempo um reflexo e um instrumento de cultura (...) a língua constitui um diassistema que abarca usos culturais diversificados (nacionais ou plurinacionais), e ela própria também não constitui um todo homogêneo “ (2006: 207).

Esta relação entre língua e cultura justificaria, por si só, a importância de uma abordagem centrada nas línguas, fonte de conhecimento de uma cultura que encerram e manifestam, abordagem essa que faculte aos sujeitos a sua aquisição. No entanto, consideramos que uma língua não se resume a um objecto formal, mormente alvo de uma aprendizagem em situação escolar e hierarquizada consoante o nível de complexidade e/ou interesse que despoleta nos aprendentes. Ao definirmos esta categoria, procuramos verificar em que medida os aprendentes conseguem perspectivar as línguas com que contactam e nelas encontrar elementos que contribuam para a *“forma como o sujeito se define enquanto cidadão, consciente do seu papel na construção de uma cidadania democrática, participativa, simultaneamente nacional e europeia”* (Andrade et al., 2007: 10).

Com vista ao alcance deste propósito, definimos três descritores para esta categoria, que consideramos serem fulcrais para permitirem um registo minucioso do conteúdo do material recolhido. Assim, o descritor funções e estatutos pretende registar todas as unidades que possam contribuir para a clarificação das imagens e das representações que cada sujeito tem das línguas com que contactou, nomeadamente no que diz respeito à utilidade social, económica, académica e comunicativa que atribui às línguas, assim como sobre as representações que têm da língua materna, em relação às línguas estrangeiras que conhecem e/ou com que contactam.

O nosso interesse por estas representações parte do pressuposto, evidenciado em estudos anteriores, de que a relação que os sujeitos estabelecem com as línguas influencia as representações que estes têm das mesmas e enformam a sua cultura linguística (cf. Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007). Por outras palavras, ao estabelecerem uma relação positiva com as línguas, os aprendentes encontrarão uma motivação para a sua aprendizagem e ganharão

mais curiosidade perante as mesmas, adquirindo *“o gosto em saber coisas sobre as línguas, (...) e a capacidade de contactar com outras línguas em situação de comunicação intercultural”* (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007: 16), procurando vivenciar experiências linguísticas novas, dentro e fora do meio escolar.

Com o descritor características e relações das línguas procuraremos registar todas as ocorrências que concorrem para a verificação dos conhecimentos que os sujeitos têm sobre as línguas, nomeadamente *“suas características, relações, estatutos, peso demográfico e distribuição geográfica”* (Andrade, Araújo e Sá & Moreira, 2007: 16). Registaremos também aqui todas as unidades que nos permitam clarificar a consciência que têm os sujeitos relativamente ao número de línguas existentes no mundo e ao modo como se organizam, estruturam e diferenciam.

Por último, o descritor dimensões e funcionamento das línguas em si mesmas englobará as unidades de registo manifestadoras das representações relativas às competências linguísticas que os aprendentes desenvolvem com a aprendizagem e/ou contacto com outras línguas. De acordo com o referenciado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o uso de uma língua envolve o desenvolvimento de um conjunto complexo de competências gerais e de competências comunicativas, que, juntas, facilitarão ao aprendente a concretização de acções enquanto indivíduo e actor social (cf. Conselho da Europa, 2001: 29).

Por outras palavras, à aprendizagem e ao uso de uma língua é intrínseca a construção de representações sobre essa língua, a vários níveis, tais como estatuto, utilidade, características formais e características comunicativas. Estas representações influenciarão a aprendizagem e a utilização da língua. Se as representações dos sujeitos apontarem, por exemplo, para a utilidade e vantagem profissional e/ou económica em aprender uma determinada língua, os aprendentes desenvolverão com maior motivação estratégias para a aprendizagem da língua. Como refere Pinto: *“A língua constitui um conjunto de competências socialmente visíveis, o que permite a todos os indivíduos terem uma ideia acerca do que representa a sua aprendizagem”* (2005: 38).

Conhecer e usar um língua não se resume meramente ao conhecimento das estruturas linguísticas e gramaticais subjacentes à mesma, mas acciona também um vasto leque de competências relacionadas com o conhecimento sociocultural do mundo e com a consciência intercultural que os aprendentes vão adquirindo a cada nova experiência e que é fundamental para a aprendizagem de línguas. Este conhecimento não se restringe apenas ao saber relativo à língua e à cultura, pelo contrário, engloba saberes do domínio académico e do domínio empírico, ou seja, os conhecimentos relativos à vida quotidiana e que, no seu todo, enriquecerão a competência comunicativa do sujeito, como refere o Quadro Europeu Comum de Referência:

“Um conhecimento novo não é simplesmente adicionado ao conhecimento que já se possuía, antes é condicionado pela natureza, pela riqueza e pela estrutura do conhecimento anterior de cada um e, para além disso, serve para modificar e reestruturar este último, mesmo que só parcialmente. Claramente, assim, o conhecimento que um indivíduo já adquiriu é directamente relevante para a aprendizagem das línguas. (...) As relações entre conhecimento e competência comunicativa devem ser, portanto, alvo de atenção especial” (Conselho da Europa, 2001: 32).

Mediante o acima referido, este descritor registará, assim, as representações sobre o funcionamento específico das línguas que se encerram no material recolhido, permitindo-nos concluir acerca das representações sobre as línguas em vários domínios, bem como acerca da utilização que os aprendentes fazem das línguas, mediante a consciencialização (ou não) dos conhecimentos e competências promovidos pela aprendizagem e/ou contacto com línguas.

3.3.2.1.2. Representações dos outros

Corroboramos da posição sustentada por Araújo e Sá & Pinto (2006), segundo a qual uma das funções do ensino de línguas é a promoção do contacto entre interlocutores de diferentes línguas, que potencie o desenvolvimento da

competência plurilingue e uma educação para a cidadania, assente em valores de respeito para com o Outro e para com a diferença, que promova a vivência em comunidade.

Neste contexto, consideramos essencial conhecer, por um lado, quais as representações que cada sujeito tem sobre si mesmo, em primeiro lugar e, posteriormente, quais as representações que constrói sobre os outros com quem se relaciona e interage, na medida em que *“as relações que os aprendentes estabelecem entre as representações do Outro e de si mesmo”* podem contribuir para *“promover o conhecimento mútuo e a desmistificar crenças que podem funcionar como eventuais barreiras à comunicação intercultural”* (Araújo e Sá & Pinto, 2006: 231).

Com vista a um registo mais minucioso das representações encerradas no material em análise, subdividimos esta categoria em três descritores, que abrangem as imagens do Outro como falante e como sujeito.

Ao analisarmos as representações que os sujeitos têm dos outros enquanto falantes, registaremos todas as unidades que nos permitam aferir do significado que tem nos sujeitos o contacto com novas vivências comunicativas e de que modo estão conscientes da presença do outro. Simultaneamente, procuraremos indícios que permitam compreender a influência que a consciencialização da presença de outros falantes poderá ter, seja na compreensão do Outro e na reflexão sobre este, seja na (re)construção das imagens sobre si próprios e sobre as suas capacidades, ou seja,

“a imagem que os sujeitos em formação são capazes de (re)construir de si próprios como falantes, como aprendentes (...) numa compreensão de qualidades que julgam possuir, incluindo a capacidade para mudar” (Andrade et al., 2007: 38).

Ao abordarmos as representações que os alunos têm dos outros e os elementos que os distinguem enquanto sujeitos, incidiremos a nossa análise sobre as unidades de registo que possibilitem verificar marcas da identidade dos indivíduos, ou seja, procuraremos perscrutar indícios de uma competência existencial, entendida neste contexto como *“a soma das características*

individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles” (Conselho da Europa, 2001: 32), não sem deixar de considerar a raiz cultural inerente a este tipo de competência, sobretudo no que concerne a criação de representações favoráveis ou desfavoráveis para com o Outro (cf. Conselho da Europa, 2001: 33).

Já no descritor relação com o sujeito-falante incluiremos todas as ocorrências que contribuam para a análise das representações dos sujeitos na sua relação com o Outro, ou seja, procuraremos verificar até *“onde os sujeitos são capazes de mobilizar os seus conhecimentos e repertórios linguísticos e comunicativos, na compreensão de muitas e variadas línguas e na valorização do encontro com o outro”* (Andrade *et al.*, 2007: 18).

Interessa-nos também averiguar quais as representações que criam os sujeitos sobre os seus interlocutores aquando do diálogo que estabelecem com eles, ou seja, quais os componentes que são mobilizados na criação do contexto comunicacional e em que medida esses componentes podem, ou não, ser desconstruídos e reconstruídos *na e pela colaboração interlocutiva dos falantes* (op.cit. 31).

3.3.2.1.3. Percepção de si

Corroboramos da tese defendida por Neves, segundo a qual *“a educação intercultural passa pela descoberta de nós próprios (identidade) e pelo reconhecimento do outro (alteridade), numa relação de interdependência entre todos os seres humanos “* (2006: 127).

Por outras palavras, consideramos que o verdadeiro objectivo de uma educação para a interculturalidade só será alcançado quando nos dispusermos, enquanto identidades individuais, a encetar uma caminhada em direcção ao Outro, numa aproximação que permita quebrar a barreira que pode representar a sua diferença, conhecê-lo e, acima de tudo, enriquecermo-nos individual e colectivamente.

Neste contexto, importa-nos, no âmbito da nossa investigação, reunir as unidades que contribuam para a verificação da consciência e do (re)conhecimento

que têm os sujeitos, quer sobre si próprios, quer dos outros sobre si próprios, pelo que englobaremos nesta categoria dois descritores: percepção de si por si próprio e percepção de si pelos outros.

Estes descritores permitirão analisar, respectivamente, como é que as interpretações e o conhecimento sobre o Outro, resultante do contacto multicultural, se reflectem na (re)definição das representações sobre si próprio e complementam a sua identidade individual, seja enquanto aprendente de línguas, seja enquanto falante, pela consciência do alargamento do seu repertório linguístico.

Simultaneamente, o descritor reconhecimento de si pelos outros pretende averiguar até que ponto o sujeito se revê nos outros com que coexiste e os reconhece na sua alteridade, ou seja, de que modo é perspectivado o “*nós intercultural*” e de que forma sente ser reconhecido, apreciado e valorizado pelo outro.

Como sintetizam Andrade *et al.* :

“...importa saber, não só de que forma é que o percurso multicultural identitário, gerador de interpretações do Outro, apresenta, ou não, registos enriquecidos ao longo do seu processo, de um retorno a si mesmo (Eu), resultante da viagem encetada pelo desconhecido (Outro), mas também, de que forma é que esses registos afectam o seu núcleo identitário” (2007: 52).

Dadas a conhecer as categorias que enformam a análise de conteúdo, resta-nos apresentar os elementos a que prestaremos especial atenção no âmbito da análise de discurso das produções biográficas dos alunos que nos propomos realizar. São esses elementos que consideraremos de seguida.

3.3.2.2. Análise de discurso

No que diz respeito à análise de discurso, incidimos sobre as modalizações presentes nos enunciados escritos produzidos pelos alunos, com vista a avaliar as relações que cada locutor estabelece com o seu texto e com os seus interlocutores, assim como o modo *como* “*o discurso constitui um reflexo de uma*

realidade mais profunda” e *“pode ser representado (...) como uma fonte social”* (Ito & Osório, 2007: 59).

Neste sentido, foi nosso intuito apurar que sentidos se encontrariam imbuídos nas produções biográficas dos sujeitos, ou seja, tentar perceber que “pistas” de interpretação estes nos poderiam dar, para nos orientarmos na compreensão do seu sentido, no conhecimento da intencionalidade comunicativa intrínseca aos textos produzidos e na representação simbólica da sociedade. Em suma, debruçámo-nos sobre a análise das relações estabelecidas entre o sentido do texto e a linguagem que o materializa, procurando descobrir que pistas nos fornecem as escolhas do enunciante (cf. Voese, 2004).

Embora subsistam várias orientações metodológicas quanto à forma de analisar textos do ponto de vista discursivo, baseámo-nos nas orientações sugeridas por Menéndez (2005), segundo a qual estas relações são visíveis no texto através de marcas explícitas, ou seja, de processos discursivos relacionados com as escolhas lexicais, nomeadamente, ao nível de verbos, adjectivos, atributos afectivos, entre outros. Alguns dos processos discursivos alvo de análise mais frequente são os processos grafo-discursivos, isto é, o *“conjunto de elementos significativos representados pelos diferentes usos dos sinais de pontuação, bem como pela paginação (através de jogos gráficos e recurso a imagens, por exemplo)”* (Menéndez, 2005: 6).

A análise de discurso enfatiza, simultaneamente, o estudo de mecanismos de modalização, tal como adjectivos subjectivos, advérbios de modo, interrogações, que corporizam todo o conjunto de circunstâncias extralinguísticas relativas ao meio sócio-histórico-cultural em que o sujeito se insere e que nos permitirão conhecer, por um lado, as representações e posições que o sujeito assume face ao mesmo e, por outro, qual a sua influência no acto discursivo. Por outras palavras, o modo como os sujeitos se expressam por escrito vai reflectir as influências que o contexto histórico, cultural e social em que se inserem exerce sobre eles, bem como as representações que têm sobre o meio em que se movimentam.

Como tal, a verificação da presença destas e de outras marcas, explícitas ou implícitas, nos trabalhos dos alunos, foi um dos enfoques da nossa análise.

Procurámos, neste capítulo, apresentar sucintamente o contexto no qual enquadramos o nosso estudo exploratório, bem como explicitar as opções metodológicas subjacentes ao mesmo e dar a conhecer os instrumentos de aplicação e tratamento de dados adoptados e fundamentados com base no conhecimento teórico que fomos construindo.

Os resultados da análise do material recolhido serão apresentados no capítulo posterior.

CAPÍTULO 4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Introdução

“Os conteúdos comunicados não podem ser reduzidos ao discurso manifesto materialmente trocado pelos interlocutores. (...)

O texto verbal é repleto de espaços deixados em branco, tacitamente ocupados por pressupostos, (...) por conhecimentos alegadamente partilhados que formam um "co-texto" oculto.

Estes conteúdos invisíveis são cognitivamente inferidos com vista a manter a relevância do que é explicitamente dito.”

(Binet, 2005: 5)

O capítulo que aqui iniciamos visa responder à questão de investigação do nosso estudo (“Qual o papel que as *biografias linguísticas* podem desempenhar na sensibilização à aprendizagem de línguas?”), mediante a análise e discussão dos dados recolhidos no decurso da investigação, com vista a construir conhecimento sobre as histórias de vida no ensino e na aprendizagem das línguas, mais concretamente no processo de sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Simultaneamente, procuraremos compreender como se estruturam as representações que os alunos têm das línguas com que contactam no quotidiano, assim como o modo como estas afectam /se reflectem na sua identidade pessoal e na sua relação com os outros.

Procuraremos, ao longo deste capítulo, apresentar os resultados a que chegámos com o nosso estudo, de acordo com as ocorrências registadas no âmbito de cada uma das categorias de análise que definimos e que enformaram a nossa análise de conteúdo: representações das línguas como objectos; representações dos outros e percepção de si.

Apresentaremos também as conclusões derivadas da análise discursiva dos escritos dos sujeitos, numa perspetivação dos textos enquanto instrumentos *“capazes de causar mudanças no conhecimento, nos valores, nas acções”* (Ito & Osório, 2007: 60), reflectindo o modo como se vão posicionando os sujeitos no contexto social e escolar. Tomámos como referência a posição apresentada em Clandinin *et al.*, mediante a qual a maneira como os indivíduos contam a sua história de vida deriva do seu posicionamento no ambiente escolar: *“(...) how students tell and retell their stories to live by the context of their positioning on school landscapes”* (2007: 27).

Os dados analisados neste capítulo foram recolhidos a partir das composições biográficas dos alunos (*biografia linguística*) e das reflexões que os aprendentes realizaram sobre as actividades implementadas.

As *biografias linguísticas* foram elaboradas, inicialmente, antes da implementação do projecto de intervenção didáctica subjacente ao nosso estudo e, posteriormente, reformuladas pelos alunos após a sua implementação. Foi nosso intuito verificar a existência, ou não, de modificações no que concerne as representações sobre as línguas e sua função e a consciencialização sobre as mesmas em cada uma das categorias de análise que definimos: representações das línguas como objectos; representações dos outros e percepção de si.

Consideramos que o tipo de escrito (auto)biográfico é uma fonte importante de conhecimento para a compreensão do modo como os sujeitos vivenciaram as experiências em que se envolveram, pela análise da sua visão particular, no que diz respeito às reflexões e interpretações que fizeram dessas experiências e ao modo como elas contribuíram para o seu enriquecimento enquanto aprendentes e enquanto falantes, como corroboram as posições de Connelly & Clandinin:

“Story (...) is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful. (...) the study of experience as a story then, is first and foremost a way of thinking about experience” (2006, in Clandinin et al., 2007: 22).

Além das *biografias linguísticas*, como mencionámos anteriormente, analisámos também as reflexões dos sujeitos relativamente às actividades implementadas, o que se revelou extremamente importante no que respeita à verificação de ocorrências de reconhecimento de si próprio. Ressalvamos que estas reflexões foram sugeridas aos sujeitos em momentos específicos ao longo da implementação do nosso estudo, sendo que, no tratamento das mesmas, nos centrámos exclusivamente sobre o conteúdo que elas encerravam, numa tentativa de compreensão da informação contida nestas reflexões.

A nossa análise assumiu a forma de uma análise de conteúdo, com base nas categorias e respectivos descritores anteriormente mencionados (cf. anexo 9). Importa ressaltar que, ao longo da nossa análise, pudemos constatar da

possibilidade de uma mesma ocorrência ser analisada em diferentes dimensões, ou seja, inserida em diferentes categorias de análise. Como tal, no sentido de enriquecer e pormenorizar o mais possível a análise dos dados recolhidos, inserimos, sempre que se afigurou pertinente do ponto de vista investigativo, a mesma unidade de análise nas dimensões de compreensão das potencialidades da *biografia linguística* que ela encerrava.

Consideramos que esta possibilidade representa um factor acrescido de enriquecimento para o nosso estudo, na medida em que nos permitirá comprovar a interligação existente entre as várias dimensões de análise que delineámos e, consequentemente, a complexidade inerente à compreensão de excertos biográficos.

Posteriormente a esta análise, centrámo-nos sobre a análise do discurso dos intervenientes, na tentativa de averiguar o modo como eles se relacionam e se revêem nos textos que produziram e quais os atributos afectivos que neles incluem. Por outras palavras, procurámos compreender como as escolhas lexicais e morfo-sintácticas presentes nos escritos dos alunos codificam a sua visão particular da sociedade e de que modo os sujeitos interagem com os textos que produzem e neles reflectem o seu posicionamento perante o mundo (cf. Ito & Osório, 2007).

Tentámos também perscrutar, nos textos biográficos dos alunos, indícios de “*mudanças no conhecimento, nos valores, nas acções*” (Ito & Osório, 2007: 60), ou seja, procurámos visualizar os textos enquanto instrumentos de cariz reflexivo e de consciencialização sobre os conhecimentos adquiridos em relação às experiências que os sujeitos vivenciam.

Vejamos, pormenorizadamente, o que nos dizem os dados recolhidos, de modo a compreendermos a importância da estratégia da *biografia linguística* na sensibilização à aprendizagem de línguas.

4.1. Análise de Conteúdo

4.1.1. Representações das línguas como objectos

Chegados ao momento de interpretação dos resultados obtidos com o nosso estudo exploratório, reportamo-nos aos pilares que estiveram na base da sua estruturação, reiterando os móveis que o enformam e que se movem em torno da compreensão da mais-valia da biografia linguística para a sensibilização à aprendizagem de línguas desde os primeiros anos de escolaridade.

Como já mencionámos aquando da apresentação do nosso estudo (cf. capítulo 3), com vista à concretização dos nossos propósitos investigativos, implementámos um projecto de intervenção didáctica numa turma do 1º Ciclo do Ensino Básico. A auscultação inicial realizada em sala de aula permitiu-nos concluir que os alunos possuíam conhecimentos muito escassos no que respeita às línguas, nomeadamente ao nível do número de línguas existentes no mundo e respectivos falantes (as manifestações dos alunos apontavam para um número variável entre vinte e sessenta línguas faladas no mundo, por exemplo). Quando questionados acerca da importância/necessidade de aprender e saber línguas, os alunos, apesar de considerarem importante saber línguas, não evidenciavam uma consciencialização efectiva das razões subjacentes a essa mesma importância.

Partindo destes pressupostos, procurámos sensibilizar e consciencializar os alunos para a aprendizagem de línguas, levando-os a reflectir sobre o papel que as línguas ocupam na sua vida particular através da estratégia da biografia e verificando, pela análise das suas produções, de que modo esta sensibilização e consciencialização se reflecte nos seus escritos, nomeadamente no domínio das categorias de análise definidas para a nossa análise.

Centrando-nos sobre o descritor funções e estatutos, pudemos constatar uma grande prevalência de ocorrências neste domínio (cf. anexo 9), o que nos permite verificar que os sujeitos têm consciência da diversidade de estatutos linguísticos e diferenciam a utilidade e função das línguas com que contactam. De um modo geral, os sujeitos reconhecem as línguas na sua dimensão comunicativa, perspectivando-as enquanto instrumentos comunicativos e potenciadores da mobilidade social e de aproximação entre sujeitos. Simultaneamente, evidenciam uma consciencialização acerca da presença de

línguas hegemónicas, às quais é atribuída uma importância maior no universo social, justificando, deste modo, a necessidade de as aprender: *“As línguas que eu gostava de aprender são todas. Porque um dia mais tarde vão ser precisas”* (A16); *“As línguas que eu gostaria de aprender são Chinês, Espanhol, porque são línguas que mais tarde posso precisar para contactar com pessoas que venham ao meu país ou então eu posso viajar”* (A 15).

Reportando-nos às palavras dos sujeitos, são referidos como motivos potenciadores da aprendizagem de línguas estrangeiras a utilidade interpessoal e profissional que as línguas comportam, nomeadamente: o desejo de compreender o que outras pessoas dizem: *“para falar com as outras pessoas que não são Portuguesas”* (A6); a vontade de viajar e conhecer o mundo: *“quero viajar pelo mundo”* (A7); *“A língua que gostaria de aprender era o Francês, porque queria muito lá ir”* (A2) e as potencialidades que o conhecimento de outras línguas encerra no mercado de trabalho (com especial incidência no que concerne factores migratórios): *“O meu pai sabe falar Francês porque está em França”* (A11), *“O meu pai trabalha em Espanha e fala um pouco de Espanhol”* (A8).

Das ocorrências manifestadas, é curioso constatar a relação que os sujeitos estabelecem entre o facto de se viver num país e o conhecimento da língua oficial desse país, ou seja, ao enunciar como consequência da estada num ambiente social “estranho” o conhecimento e utilização da língua aí faladas, os sujeitos estão, no nosso entender, a atribuir à língua um papel de promoção da inserção social; ela será, neste sentido, condição *sine qua non* para o estabelecimento de novos laços de pertença a um meio até então desconhecido e extrínseco ao sujeito.

Na linha do acima exposto, consideramos subentender-se, nas manifestações dos alunos, o estabelecimento de uma relação entre as línguas e os ambientes e/ou espaços sociais em que estas são utilizadas. Para os sujeitos do nosso estudo, conhecer uma língua implica pertencer e/ou permanecer no espaço em que ela é utilizada, o que releva a representação pragmática que eles têm das línguas: conhece-se uma língua porque se fala essa língua; fala-se essa língua porque se vive no país em que ela é utilizada pela maioria social.

Destacam-se ainda como elementos adjuvantes do interesse pelas línguas, a curiosidade que a sua sonoridade desperta nos alunos, de entre as quais o Alemão, o Chinês e o Russo, definidas como línguas “*engraçadas e também (...) divertidíssimas*” (A14). Concomitantemente, os sujeitos manifestam vontade em contactar com línguas que consideram *diferentes* da língua materna (embora entre si estas línguas não sejam muito diferentes, sobretudo as de origem latina) e que podemos enquadrar no âmbito de línguas hegemónicas: Italiano, Francês, Chinês, Sueco, Espanhol, embora os alunos não tenham uma noção consciente deste facto.

De um modo geral, as preferências dos sujeitos podem ser ilustradas no quadro abaixo representado:

Quadro 6. Línguas que os sujeitos gostariam de aprender

Línguas que os sujeitos gostariam de aprender	
✓ Francês	✓ Russo
✓ Holandês	✓ Chinês
✓ Italiano	✓ Alemão
✓ Espanhol	✓ Sueco

Quadro 7. Motivações para a aprendizagem de línguas

Motivações para a aprendizagem de línguas
✓ Falar com pessoas que não são portuguesas
✓ Viajar pelo mundo ou por ir a determinados países
✓ Apreciar a diferença de algumas línguas (“ <i>engraçadas, divertidíssimas e fixes</i> ”)
✓ Conhecer línguas muito faladas no mundo (caso do Alemão)
✓ Aproveitar a utilidade proveniente do conhecimento de línguas

As manifestações dos alunos no âmbito do descritor em análise remetem -
- nos ainda para a importância que os sujeitos atribuem à língua materna. A esta é atribuída sobretudo uma função comunicativa e de aproximação entre pares, sendo mencionada e reconhecida como a língua escolhida para comunicar com

amigos, familiares e pessoas do meio envolvente, numa percepção da identidade individual e grupal, ou seja, os sujeitos revêem-se na língua materna, perspectivando-a como um elo entre as pessoas que fazem parte do seu quotidiano e do seu meio social: *“A língua que eu falo na minha família é o Português. A língua que eu uso para falar com os meus amigos é Português. Com as pessoas que eu me encontro na rua eu falo Português”* (A16); *“Eu sempre falei Português com a minha família”* (A5).

Daqui depreendemos que os sujeitos têm consciência eficaz da presença da língua materna e da sua função no dia-a-dia pessoal, familiar, social e profissional. Simultaneamente, a língua Portuguesa é-nos apresentada como condição essencial para acesso ao conhecimento e à comunicação, isto é, os sujeitos fazem referência à língua materna enquanto objecto com características próprias de ordem morfo-sintáctica, cujo domínio progressivo é essencial para se poder utilizar a língua na sua dimensão comunicativa: *“O Português é obrigatório para falar no nosso dia-a-dia e para escrever textos”* (A18).

Em todas as ocorrências é notória a fruição associada ao prazer comunicativo que a língua (sobretudo a língua materna) proporciona aos sujeitos, na sua relação com outros próximos, os amigos, e no reconhecimento de laços de pertença a um grupo social, laços esses que ajudam a construir uma história e uma identidade.

Relativamente à subcategoria características e relações das línguas, procurámos verificar em que medida as manifestações dos sujeitos remetem para a consciencialização sobre as relações das línguas com os sujeitos, das línguas com os espaços sociais e das línguas umas com as outras.

Os resultados permitem-nos verificar que os sujeitos têm noção da variedade linguística que os cerca, reconhecendo e enumerando a presença de diversas línguas ao seu redor, quer no meio familiar, quer no meio social, línguas essas com as quais estabelecem relações diferentes. Assim, os sujeitos identificam línguas faladas sobretudo no domínio familiar (*“Na minha família falam Português, Inglês, Brasileiro, Francês e Canadano”* (A7); *“A minha família fala Português e eu também”* (A9).

Os alunos identificam as línguas que constituem os repertórios linguísticos familiares mas, ainda que sejam línguas que lhes são próximas, não exteriorizam o modo como se relacionam, individualmente, com essas línguas, com exceção da língua materna, subentendida como língua de vínculo e união familiar.

Importa ressaltar também que os alunos têm consciência que não possuem um conhecimento similar em todas as línguas, reconhecendo e identificando facilmente línguas sobre as quais possuem conhecimentos diferentes, nomeadamente ao nível da oralidade e da escrita. Além desta diferenciação, os sujeitos relacionam ainda as línguas que conhecem com os espaços em que contactam com as mesmas, distinguindo dois espaços essenciais: o espaço de aprendizagem (formal) de línguas e os espaços sociais onde as línguas são utilizadas e que remetem para a sua dimensão comunicativa real.

No que se refere às línguas com as quais os alunos contactam na escola, espaço formal de aprendizagem por excelência, as manifestações dos sujeitos permitem identificar o Português e o Inglês como as línguas principais: *“Aprendo na escola Inglês e Português”* (A1). Ainda que também aprendam a língua inglesa em contexto escolar, os sujeitos compreendem que não dominam esta língua, sobretudo ao nível da fala e da escrita: *“Na escola ando a aprender o Inglês mas não sei falar muito bem”* (A3); *“Eu falo mais ou menos bem Inglês”* (A6). Por outras palavras, os alunos têm noção de um repertório linguístico em construção e de um percurso de aprendizagem que vão vivenciando.

Além destas, os sujeitos remetem os seus conhecimentos linguísticos para línguas contactadas fora do âmbito formal de aprendizagem e com as quais travam conhecimento no seio familiar, na televisão ou na Internet: *“(...) sei falar um pouco de Alemão, Francês, Espanhol e Italiano, mas não perfeitamente. A minha família ensinou-me Alemão e Francês”* (A1); *“O meu pai ensina-me Chinês”* (A4); *“Na televisão já ouvi o inglês, na Internet já abri uma página que tinha escrito o Francês, o Italiano e o Chinês”* (A13).

Ressalte-se que os sujeitos reconhecem, uma vez mais, a diversidade de línguas existentes no seu seio familiar, do mesmo modo que assumem cruzar-se com línguas estrangeiras nos locais por onde se movimentam, línguas essas que

não percebem mas que gostariam de aprender para poderem conhecer o “mundo” onde essas línguas são faladas e aprofundarem os seus conhecimentos práticos sobre as línguas, construindo-se assim quer como falantes, quer como sujeitos: *“Gostaria de aprender Alemão porque (...) é muito falado no mundo”* (A18).

Por outras palavras, os dados revelam que, mesmo em casos onde se verifica um contacto com línguas desconhecidas, os sujeitos demonstram interesse e curiosidade perante as mesmas, manifestando a sua vontade em conhecer mais sobre as línguas: *“Eu já vi o Chinês escrito mas não sei ler, já ouvi falar Inglês mas não percebo algumas coisas”* (A3); *“Eu cruzei com línguas inglesas e chinesas, algumas não percebo nem falo porque não sei”* (A10); *“Gostaria de aprender mais Inglês, Francês, Alemão, Russo, Chinês”* (A8).

As línguas nomeadas de modo mais proeminente são as línguas europeias, mais próximas afectivamente: *“A minha família materna sabe Português e Inglês. O meu pai, padrinho e tios sabem falar Alemão e um pouco de Francês”* (A1); *“Na minha família falam Português, Inglês, Brasileiro, Francês e Canadiano”* (A7); *“A irmã da minha avó sabe falar Português, Alemão, Francês e Italiano”* (A18).

Línguas como o Chinês, o Russo, o Holandês e o *Mudo* são referidas como línguas aprendidas noutros locais que não na escola nem no meio familiar, embora esses locais não sejam definidos pelos sujeitos. A presença desta referência levou-nos a concluir que os sujeitos compreendem que a aprendizagem de uma língua não se processa exclusivamente no espaço escolar, ou seja, os mesmos sujeitos percebem que subsistem outros veículos para a aprendizagem linguística.

No que diz respeito à subcategoria de análise *dimensões e funcionamento das línguas*, constatámos que os sujeitos têm uma noção concreta, por um lado, das dimensões inerentes ao conhecimento de uma língua e, por outro lado, do nível de conhecimento que têm das línguas com que contactam.

Reportando-nos às suas palavras, é curioso constatar a pluralidade de contextos que os indivíduos referem enquanto espaços de aprendizagem de línguas e que vão desde o contacto com outros actores sociais (*“Eu quando eu vejo as outras pessoas ouço e aprendo”* (A11)), ao cinema, televisão e mesmo

viagens a um país estrangeiro: “No cinema vejo um filme e conheço palavras novas” (A14); “Eu já fui a Espanha e já aprendi um bocadinho de Espanhol” (A8).

Por outras palavras, os sujeitos revelam ser capazes de relacionar as línguas com os espaços sociais onde elas são utilizadas, tendo consciência da variedade de locais e/ou de espaços onde o contacto e a aprendizagem de línguas pode ocorrer.

Simultaneamente, verificamos que os sujeitos têm consciência que conhecer uma língua não implica somente ser capaz de a falar, uma vez que, no seu discurso, manifestam e diferenciam competências no domínio do ler, escrever, ouvir e falar: “Eu aprendo Inglês na Escola da Torre mas ainda não sei falar bem” (A14); “Percebo Francês, sei escrever mas não falo” (A7).

Em jeito de síntese, podemos afirmar que, no que respeita à primeira categoria de análise definida, os sujeitos reconhecem a presença das línguas no seu quotidiano, visualizando-as como veículos para a comunicação interpessoal, para a mobilidade e para o encontro com o Outro. São as línguas também que despoletam nos aprendentes o desejo de conhecer o mundo, o que contribui para o desenvolvimento da sua consciência intercultural, através das experiências de contacto com outros povos que anseiam concretizar em viagens pelo mundo.

Simultaneamente, as línguas são também apresentadas pelos sujeitos como elementos de ligação e de pertença a determinado contexto familiar e social, estabelecendo laços identitários com as línguas em presença no seio familiar, mormente com a língua materna, a “sua” língua de sempre e na qual os sujeitos se revêem, ainda que de modo inconsciente, uma vez que esta está sempre presente no seu dia-a-dia.

Neste contexto de reconhecimento da presença de línguas no quotidiano dos sujeitos, da tomada de consciência do papel que estas exercem enquanto veículos de comunicação interpessoal e intercultural e enquanto vectores de construção de conhecimento, reiteramos o papel da *biografia linguística* enquanto uma das principais actividades pedagógico-didácticas a utilizar para o tratamento deste e de outros tipos de questões relacionadas com línguas, nomeadamente com a sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Vejamos, de seguida, de que modo a *biografia linguística* contribui para a distinção dos outros por parte dos sujeitos em estudo, tendo por base as ocorrências manifestadas em cada um dos descritores definidos para a segunda categoria de análise, representações *dos outros*.

4.1.2. Representações dos outros

No que diz respeito à categoria *representações dos outros*, verificamos que a língua portuguesa aparece como aquela que melhor contribui para a percepção que os sujeitos têm dos outros enquanto falantes, enquanto sujeitos e na sua relação com o outro. Relativamente ao descritor representações dos outros como falantes, é notório o reconhecimento do papel que a língua materna exerce enquanto veículo de comunicação a nível social e familiar: “*A língua que uso para falar com os meus amigos é a Língua Portuguesa e com as pessoas que passam na rua falo também Português*” (A17).

Simultaneamente, os sujeitos têm consciência de que, não obstante o peso que a língua materna tem na sua relação com os outros, esta não é uma língua exclusiva, uma vez que reconhecem outras línguas, faladas, na sua generalidade, por familiares que habitam fora de Portugal: “*A minha tia mora na Suíça e fala Francês e eu falo Português*” (A4). Daqui depreendemos que o reconhecimento dos repertórios linguísticos de outros sujeitos está em relação directa com a percepção da distância a que os aprendentes estão desses repertórios, isto é, salvaguardando casos pontuais em que foram mencionadas “*línguas que outras pessoas falam*”, os aprendentes têm noção de que há pessoas que falam outras línguas essencialmente porque essas pessoas fazem parte do seu núcleo familiar ou social e percebem que a identidade dos sujeitos se constrói também pelas línguas.

Por outras palavras, os aprendentes reconhecem a presença de outras línguas, mas sobretudo daquelas que coexistem em ambientes mais próximos e mais fechados, ou seja, no conjunto de realidades que os rodeiam e nas quais se inserem, o que nos leva a concluir que será a percepção da presença destas línguas que contribuirá de modo mais veemente para a estruturação da identidade individual dos sujeitos. No entanto, importa mencionar que, no discurso dos

sujeitos do nosso estudo, foi possível constatar a presença de outras línguas fora do meio social, mais concretamente em meios de comunicação como a televisão e a Internet: *“Na televisão já ouvi o Inglês, na Internet já abri uma página que tinha escrito o Francês, o Italiano e o Chinês (A13).* Tal manifestação aponta para o despertar da consciencialização da presença das línguas em diversos contextos do quotidiano dos sujeitos e em múltiplos canais de comunicação.

Importa salientar também que os sujeitos se identificam com a língua portuguesa, valorizando-a enquanto língua de *“todos os que são Portugueses e de todos os que não são Portugueses” (A10)* e elegendo-a como a língua primordial no seio familiar e social: *“As línguas que eu falo na minha família (...) a principal é o Português” (A16).*

Podemos concluir a presença, nas manifestações dos sujeitos, de traços da sua identidade enquanto falantes de uma língua, ou seja, é através da língua materna que os sujeitos, enquanto falantes, criam elos, estreitando a relação entre si e os outros falantes, atribuindo à língua portuguesa, deste modo, um carácter unificador, de compreensão e conhecimento mútuo.

Consideramos pertinente salientar também que os aprendentes não distinguem imediatamente os sujeitos que falam línguas diferentes da sua enquanto falantes, ou seja, apesar de evidenciarem uma consciência gradual do mundo pluricultural em que se inserem, os sujeitos distinguem a presença de outros falantes, ainda que não os associem a uma determinada cultura, cultura essa que os define e estrutura do ponto de vista identitário. No entanto, ao adquirir consciência da presença da alteridade, a língua assume-se como elemento de diferenciação do outro, isto é, os sujeitos estão a visualizar-se a si próprios enquanto falantes, reconhecendo, ainda que de modo inconsciente, a presença das línguas na sua vida.

Por outras palavras, ainda que a maturidade dos sujeitos não permita uma consciencialização da identidade dos outros enquanto falantes, verifica-se a percepção de que existe uma identidade que se constrói pelas línguas, mais voltada para si próprio do que para o outro. Eles reconhecem-se como falantes, na sua identidade linguística, o que nos remete desde logo para a terceira categoria de análise definida (percepção de si próprio).

As ocorrências manifestadas no descritor relação com os sujeitos-falantes permitem-nos concluir que os sujeitos valorizam o encontro com o Outro, perspectivando-os como um veículo para o alargamento dos repertórios linguísticos: *“Eu fui muitas vezes a Espanha e aprendi com os outros”* (A5).

Os sujeitos evidenciam representações positivas sobre os outros, o que pode ser comprovado pela vontade que manifestam em conhecer outros povos e outras culturas, num claro gesto de aceitação da sua presença e de curiosidade pelo que pode advir desse contacto intercultural: *“ (...) gostava de aprender muitas mais línguas para poder falar com os outros nessas línguas”* (A12).

Simultaneamente, os sujeitos enaltecem a mais-valia resultante da relação e da interacção com os outros no que se refere ao seu papel de aprendentes, ou seja, os sujeitos percebem a relação com outros actores sociais como importante no desenvolvimento das suas qualidades enquanto aprendentes de línguas; ao tomarem como exemplo os outros falantes com que interagem, os sujeitos estarão a aprender: *“Eu quando eu vejo as outras pessoas, ouço e aprendo”* (A11). Concomitantemente, reforçam a consciencialização da importância das línguas como veículos para o diálogo entre culturas, ao mencionarem a vontade de aprender línguas para se poderem relacionar com a alteridade: *“ (...) gostava de aprender muitas mais línguas para poder falar com os outros nessas línguas”* (A12).

Em suma, no âmbito da categoria representações dos outros, os dados recolhidos permitem constatar que os alunos têm consciência da presença do outro enquanto falante de um língua semelhante ou diferente da sua. A consciencialização desta diferença é um motor para o desejo de contactar com o Outro e de o conhecer, conhecendo a língua que ele fala e encarando esse conhecimento como benéfico e positivo. Ainda que inconscientemente, os sujeitos em estudo têm noção dos outros enquanto falantes, distinguindo-se deles e reconhecendo-se a si próprios como falantes.

4.1.3. Percepção de si

Relativamente aos descritores inerentes à categoria de análise *percepção de si*, constatamos que os sujeitos se revêem enquanto aprendentes de línguas e

têm consciência da evolução do seu processo de aprendizagem, decorrente do estabelecimento e aprofundamento do contacto com as línguas. As ocorrências verificadas permitem-nos verificar que os sujeitos apreciaram as situações de contacto com outras línguas em que foram implicados, retirando das primeiras elementos de enriquecimento pessoal e académico. Além de reconhecerem o trabalho desenvolvido em torno das línguas, importa referir que os sujeitos enaltecem a aproximação ao Outro, mediante a oportunidade que lhes foi dada de trabalhar em conjunto com os outros, numa conjugação de esforços visando um objectivo comum: “(...) *aprendi novas palavras em novas línguas (...) e o mais importante trabalhei com os meus amigos*” (A2).

Os dados recolhidos no âmbito desta categoria de análise remetem sobretudo para um reconhecimento que os nossos alunos ganharam das suas qualidades de aprendentes. Os sujeitos confirmam, pelas suas palavras, a satisfação que adveio do trabalho dinamizado e que resultou na realização de novas aprendizagens linguísticas: “(...) *aprendi palavras novas em novas línguas*” (A2).

As actividades práticas encetadas potenciaram também a aquisição de uma imagem mais realista sobre cada um enquanto discente e sobre a sua participação, assim como a constatação das diferenças individuais: “*Aprendi muitas línguas novas e trabalhei muito: desenhei, recortei (...) Os meus colegas aprenderam mais do que eu porque eu fui preguiçoso*” (A4).

Ressalva-se que as diferenças enunciadas pelos sujeitos se encontram isentas de qualquer sentimento de negativismo, uma vez que são fornecidos indicadores que remetem para a satisfação proveniente da interacção com os colegas de turma na consecução das actividades práticas proporcionadas: “*Aprendi a trabalhar em conjunto com os meus amigos da escola*” (A3).

Do exposto até aqui, podemos concluir que conseguimos, através da escrita da *biografia linguística*, promover e auxiliar os alunos na reflexão sobre a presença das línguas na vida dos sujeitos e sobre o seu papel enquanto aprendentes. As reflexões que os sujeitos fizeram, além de possibilitarem a leitura da realidade sob os olhos dos aprendentes, materializando a sua visão de todas as actividades implementadas e os sentimentos que estas lhes despertaram,

possibilitaram também que os aprendentes reflectissem sobre a relação que estabelecem com os outros, particularmente os colegas com quem interagem, reposicionando-se perante eles de modo mais tolerante, ou seja, reconhecendo e aceitando a sua diferença.

De um modo geral, os sujeitos reconhecem a mais-valia de todo o trabalho dinamizado, reflectindo sobre o mesmo na sua biografia linguística. Estas mais-valias podem ser sintetizadas no quadro abaixo representado:

Quadro 8. Mais – valias das actividades dinamizadas

Principais mais-valias das actividades pedagógicas em torno da sensibilização à diversidade linguística apontadas pelos sujeitos
<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem de palavras novas em diferentes línguas; • O aperfeiçoamento de competências de expressão; • O desenvolvimento da capacidade de trabalhar em conjunto; • O reconhecimento das suas características enquanto aprendentes; • O aperfeiçoamento de competências no domínio do saber-fazer; • A satisfação pelas tarefas concretizadas; • A satisfação pela interacção com os outros; • O reconhecimento da pluralidade linguística no meio envolvente;

Além da verbalização das experiências linguísticas dos sujeitos encerradas nas suas *biografias linguísticas*, é possível destacar também elementos que remetem para a reflexão sobre o espaço e o contexto educativo em que os aprendentes se inserem. Por outras palavras, nos seus textos biográficos, os aprendentes perspectivam a escola enquanto espaço físico promotor deste processo de auto-reconhecimento e de aperfeiçoamento de capacidades e conhecimentos linguísticos, em suma, de partilha de experiências enriquecedoras e potenciadoras do seu desenvolvimento como alunos e na sua relação com os outros: “*E isto tudo passou-se na escola*” (A8).

Os sujeitos realçam como resultado das actividades desenvolvidas progressos nos domínios do saber-fazer, ao nível do *escrever, colar, recortar*. Simultaneamente, reconhecem a satisfação que o melhoramento de algumas das

suas competências e a realização de novas aprendizagens lhes trouxe: *“Aprendi a fazer moldes, escrever melhor, colar melhor, recortar melhor. Todos ficaram felizes por trabalhar, a prestar atenção e aprender a fazer mais coisas”* (A8).

Os sujeitos reconhecem, também, a sua identidade enquanto falantes, ao mencionarem a consciencialização da dificuldade inerente ao contacto com línguas estrangeiras: *“Para mim as línguas são mais difíceis do que pensava”* (A11).

Conjuntamente, reconhecem a existência de muitas línguas: *“Aprendi muitas línguas novas”* (A4), assim como a constatação de que a aprendizagem de uma língua não é fácil: *“gosto de aprender inglês mas não é fácil”* (A9).

Mediante as ocorrências acima explicitadas, concluímos que a reflexão potenciada pela *biografia linguística* permitiu o auto questionamento das representações linguísticas dos alunos, contribuindo para a consciencialização das representações que os sujeitos têm sobre as línguas e sobre a presença destas na sua vida, pelo desenvolvimento do pensamento crítico dos aprendentes (cf. Martins, 2006).

Por último, verificamos a consciencialização sobre o reconhecimento do aperfeiçoamento de competências linguísticas, provenientes dos contactos com outras línguas: *“Eu já fui a Espanha, mas agora já sei falar melhor Espanhol porque causa destas aulas que andámos a ter com a professora Juliana. Eu já ouvi falar Inglês, mas agora consigo perceber melhor”* (A3), assim como o reconhecimento da importância interpessoal e profissional da aprendizagem de novas línguas: *“Eu gosto de aprender palavras novas porque um dia vão ser precisas”* (A15).

Encontramos presentes nestas ocorrências uma consciencialização do alargamento do repertório linguístico do sujeito, centrado sobre as línguas que aprenderam e/ou contactaram. Em todas as manifestações dos sujeitos no âmbito deste descritor, sobressai a satisfação por todo o trabalho realizado em torno da descoberta das línguas, satisfação essa ainda maior quando os alunos vêem o seu empenho e esforço reconhecido pelos outros, concretamente pelo professor: *“Este trabalho foi divertido”* (A15); *“A minha professora deu-me os parabéns”* (A8).

A análise de todas as ocorrências relativas à percepção de si, inscritas nos textos biográficos dos nossos alunos, permitiu concluir que este instrumento potenciou nos sujeitos a capacidade de se reconhecerem a si próprios, descobrindo-se enquanto aprendentes e enquanto falantes.

Simultaneamente, consideramos ter contribuído para a reestruturação das representações sobre si, em resultado da reflexão sobre as línguas nas suas histórias de vida, assim como para uma mudança de atitude em relação às línguas, potenciada pelo sentimento de prazer que os aprendentes manifestaram durante o processo reflexivo em que se empenharam.

Os sujeitos reconheceram a presença dos outros, adaptando-se a eles, respeitando o seu espaço e indiciando vontade de interagir harmoniosamente com eles. Simultaneamente, verificamos que os sujeitos se sentem tocados e satisfeitos quando são reconhecidos pelo outro, sobressaindo uma valorização da abertura e da ida ao encontro desse outro.

4.2. A análise de discurso

Analizadas as produções dos aprendentes ao nível do conteúdo, debruçámo-nos agora sobre a análise das marcas discursivas presentes nas suas *biografias linguísticas*.

A análise do discurso dos textos biográficos dos alunos remete-nos para as representações que estes têm das línguas que consideram diferentes e para a vontade em conhecê-las mais pormenorizadamente: *“Gostaria de aprender mais Inglês, Francês, Alemão, Russo, Chinês”* (A8); *“Eu gostaria de aprender Holandês, Francês, Italiano, porque não sei falar”* (A4); *“Gostaria de aprender o Francês, o Chinês, o Italiano e outras mais porque são línguas diferentes”* (A13); *“Eu gostava de aprender Alemão, Chinês e Russo porque são engraçadas e também divertidíssimas”* (A14).

Sobressai, nos registos acima apresentados, a utilização do verbo *gostar*, com valor de estado imperfectivo, assumindo uma matiz temporal de posteridade, a que não é alheia o uso do modo condicional, *“considerado o modo da irrealidade”* e expressando a acção como *“hipótese futura”* (Gomes & Cavacas,

2006: 224), assim como da forma verbal no pretérito imperfeito, reiterando o carácter hipotético do evento narrado (cf. Rodrigues *et al*, 2002: 425).

Por outras palavras, a utilização do verbo de estado *gostar* comporta uma carga semântica afectiva, traduzindo desejos suscitados pela consecução das actividades propostas, que, porventura, os sujeitos quereriam ver satisfeitos: “*Gostava de ir aos EUA...*” (A1); “*Gostaria de aprender Alemão, porque é fixe e é muito falado no mundo*” (A18).

Destaca-se, ainda, a presença de atributos subjectivos de opinião que reforçam as representações positivas que os sujeitos construíram sobre as línguas e são indicadores de sentimentos de prazer despertados pelas actividades realizadas - “*Este trabalho foi **divertido***” (A15); “*Eu gostava de aprender Alemão, Chinês e Russo, porque são **engraçadas** e também são **divertidíssimas***” (A14) – assim como a utilização de frases exclamativas: “*Este foi o melhor trabalho do mundo!*” (A16).

Sobressai também o recurso a modalizadores adverbiais, que funcionam como indicadores da reflexão que os alunos fizeram sobre a evolução da sua aprendizagem linguística, o que remete para a percepção que os sujeitos têm de si próprios enquanto aprendentes: “*Na escola ando a aprender o Inglês mas não sei falar **muito bem***” (A3); “*Eu ... falo **muito bem** Espanhol*” (A5); “*...já aprendi um **bocadinho** de Espanhol*” (A8).

A utilização de diferentes quantificadores nos exemplos acima apresentados indica-nos que os sujeitos têm consciência dos diferentes níveis de proficiência relativos ao conhecimento e uso de uma língua.

A leitura das *biografias linguísticas* dos alunos leva-nos a concluir da intencionalidade comunicativa presente nas mesmas, ou seja, os sujeitos procuraram transmitir aos leitores o seu sentimento e a sua visão sobre o lugar que as línguas ocupam na sua história de vida aquando da escrita dos textos. Por outras palavras, cada sujeito procurou dizer o mundo através do seu enunciado, isto é, comunicar as suas experiências a um outro interlocutor, transparecendo a apropriação que fez do mundo e dando-se a conhecer através dos textos elaborados (cf. Gomes, 1995).

Escritos na primeira pessoa, identifica-se a implicação de cada sujeito no que escreveu e a sua intenção de dar a conhecer ao leitor aspectos pessoais, no nosso caso, relacionado com as línguas com que contactaram/contactam, bem como aquelas que existem sobretudo no meio familiar dos enunciantes. Abundam os pronomes pessoais de primeira pessoa (“Eu”) e as referências ao *eu* enunciativo. Destaca-se também a utilização de determinantes possessivos, o que remete para o desejo inscrito nos textos de valorizar a sua história individual e de a partilhar com os outros, dando a conhecer, de modo mais detalhado, os elementos que dela fazem parte: “*A minha avó paterna...*” (A1); “*Os meus pais...*” (A3); “*...os meus amigos...*” (A5); “*...a minha família...*” (A5).

Os nossos alunos reconhecem e realçam também o trabalho conjunto realizado com os colegas de turma e as interacções com os outros para o surgimento e reconhecimento das línguas, pela utilização do pronome pessoal *nós*: “*Nós estávamos a fazer uma árvore com línguas...*” (A4), e pela referência aos sujeitos envolvidos nos trabalhos realizados e à colaboração entre todos os intervenientes - “*Os meus colegas...*” (A4) - destacando a aprendizagem que daí adveio no que se refere a um aumento do conhecimento aprendido ou das aprendizagens efectuadas “*a trabalhar em conjunto com os meus amigos da escola*” (A3).

Damos conta também da presença de elementos linguísticos remetendo para a presença de outros actores sociais, relativos ao meio sociocultural em que os sujeitos se movem e que interferem na estruturação do seu discurso e nas línguas que vão colocando no seu repertório: “*Com os meus amigos falo Português, tal como com as pessoas que encontro na rua*” (A12). O sujeito da enunciação dá-se conta, deste modo, da presença de outros sujeitos falantes e da relação que estabelece com eles.

Em suma, a linguagem utilizada nos discursos dos sujeitos permite-nos verificar que estes têm consciência de si próprios e gostam de falar sobre si e sobre o que os rodeia. Evidenciam também ter noção dos indivíduos com quem se cruzam e desejo em conhecerem melhor quem são esses outros que falam uma língua diferente da sua.

Ressalvamos, das *biografias linguísticas*, indícios de aceitação da presença do Outro e, além disso, de vontade de interacção com esse Outro, numa relação de descoberta da alteridade e também de aperfeiçoamento e desenvolvimento de si próprios enquanto aprendentes e enquanto sujeitos.

Apresentaremos, a seguir, uma síntese da nossa análise de dados, na qual procuraremos verificar em que medida as nossas questões de investigação foram respondidas, ou seja, em que medida as representações dos alunos perante as línguas, perante si mesmos e perante os outros foram reconhecidas e/ou reconstruídas pelo recurso à actividade de *biografia linguística*. Esta síntese, que procuraremos não tornar redundante em relação ao que dissemos anteriormente, tem o intuito de sistematizar tudo o que foi dito até ao momento, de modo a podermos verificar como é que a utilização da *biografia linguística* pode contribuir para a sensibilização à aprendizagem de línguas, para o desenvolvimento de novas representações no domínio do reconhecimento das línguas enquanto objectos e, acima de tudo, para a percepção de si próprio e dos outros enquanto falantes e enquanto indivíduos que habitam os mesmos tempos e espaços, numa relação de alteridade.

4.3. Síntese das análises

O trabalho de intervenção didáctica apresentado nos capítulos anteriores e do qual resultaram os dados analisados ao longo deste capítulo foi o veículo para procurarmos responder à questão de investigação subjacente ao nosso estudo.

De um modo geral, pudemos constatar que, embora no momento inicial da nossa intervenção didáctica os conhecimentos da população-alvo do nosso estudo em relação às línguas não fossem mobilizados com facilidade, todos os intervenientes evidenciaram grande predisposição para a proposta de trabalho que lhes foi sugerida, participando e concretizando todas as actividades com bastante interesse e motivação (cf. anexo 10).

A análise das manifestações discursivas das composições dos aprendentes permitiu-nos concluir, por um lado, que os alunos são capazes de falar sobre si próprios, estruturando o seu discurso de modo a darem-se a

conhecer ao seu interlocutor e a transmitirem a visão do mundo que os rodeia tendo sido possível encontrar, nas suas palavras, elementos que corroboram todo o processo de descoberta que constituiu este trabalho em torno da descoberta das línguas e da reflexão sobre a presença das mesmas na vida dos sujeitos proporcionada pela elaboração da *biografia linguística*, pelo contacto e trabalho com os outros, pela partilha de experiências, pela aquisição de novos conhecimentos que contribuíram para o enriquecimento pessoal de cada sujeito.

Quando levados a reflectir sobre as línguas, os alunos reconhecem-nas enquanto objectos de comunicação e identificam-se com a sua língua materna, pela possibilidade de interacção e comunicação com os sujeitos mais próximos que esta potencia. É realçado, ao longo do seu discurso, o prazer de comunicar numa língua que consideram sua – a língua portuguesa - e, como tal, que comporta para o sujeito elementos de identificação identitária e de pertença social. No entanto, os alunos não deixam de expressar vontade de ser em outras línguas, ou seja, de descobrir, aprender e contactar com outras línguas.

Simultaneamente, ainda que de modo inconsciente, os sujeitos são capazes de enumerar as línguas que consideram mais importantes, indo ao encontro das línguas dominantes e com maior peso político, social e económico. Esta identificação da pluralidade que os rodeia, aliada ao interesse e curiosidade que lhes despertam línguas diferentes da sua, fazem com que os aprendentes descubram as línguas enquanto elementos enriquecedores, o que fomenta o desejo de alargar o repertório linguístico pelo contacto com essas línguas. Este foi um dos resultados, como mencionámos anteriormente, das descobertas realizadas ao longo deste estudo, descobertas essas que possibilitaram a cada aluno ficar a conhecer-se melhor enquanto aprendente e enquanto sujeito.

Mediante o exposto, reiteramos a importância do reconhecimento que cada sujeito faz de si próprio enquanto aprendente e enquanto falante de mais do que uma língua, através do estabelecimento de uma relação de alteridade que o leva a ter consciência do seu progresso na aprendizagem de línguas e, por outro lado, a ser valorizado e apreciado por esse Outro, ou seja, a interagir com os outros e a ser reconhecido por eles, sentindo-se bem na sua singularidade.

Neste contexto, a história de vida linguística é uma ferramenta eficaz, ao actuar em duas vertentes: por um lado, pode potenciar a reprodução da história de vida linguística do aluno, valorizando as suas experiências individuais, o seu repertório linguístico-comunicativo e posicionando-o em lugar de relevo; por outro, pode permitir a consciencialização acerca dos contactos linguísticos que o aluno estabeleceu, fomentando o desenvolvimento de uma cultura linguística e a abertura à alteridade (cf. capítulo II).

Como fizemos referência ao longo do nosso estudo, sustentamos (e consideramos ter conseguido fundamentar a nossa posição com os resultados que aqui demos a conhecer) que a utilização da *biografia linguística* em contexto escolar potencia o desenvolvimento de diversas competências, pela reflexão que suscita em vários domínios, inserindo-se numa perspectiva de ensino/aprendizagem que valoriza o papel da escola na promoção de valores e atitudes e que atribui ao aprendente o papel principal na realização das suas aprendizagens e no controlo das mesmas. Por outras palavras, é dado à escola o papel de criadora de condições para a presença gradual das línguas nas estratégias pedagógico-didácticas, evidenciando o contributo das línguas para a educação e a importância de promover o desenvolvimento da personalidade do aluno em todas as suas vertentes, da sua identidade e da sua autonomia no que concerne à gestão do seu processo de aprendizagem.

Acreditamos que a promoção de novos e diversificados contactos com outras línguas poderá contribuir, de modo benéfico, para o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível, assim como para a (re)reconstrução de ideias, representações e práticas em relação a outras línguas, a outras culturas e a outros falantes.

Concordamos com Andrade *et al.*, para quem há a necessidade de diversificar “*as situações de contacto de línguas e de comunicação intercultural, evidenciando as potencialidades que cada pessoa tem de dialogar com outras*” (2007: 18). Como tal, cremos ser importante que os aprendentes vão adquirindo consciência da pluralidade linguística que os cerca, reconhecendo as línguas como “*objectos vivos e dinâmicos*” e valorizando “*o mundo das línguas e das culturas e dos contactos interlinguísticos e interculturais, desenvolvendo a cultura*

linguística” (Andrade *et al.*, 2007: 17), mobilizando os seus conhecimentos e repertórios no encontro com o Outro.

Tal como mencionámos já neste estudo, a promoção da utilização da *biografia* é um utensílio importante para o alcance deste objectivo, permitindo ao aprendente enveredar por um caminho de descoberta permanente de si e dos outros, sediado nas línguas e no espaço que estas ocupam na vida de cada sujeito.

Tendo por base estes pressupostos e todos aqueles que enformaram o nosso corpus teórico, reservamos para o capítulo final do nosso estudo a apresentação de algumas propostas que poderão constituir estratégias para uma abordagem da temática das línguas e que sustentamos devem estar englobadas em projectos alargados no tempo, que proporcionem aos aprendentes oportunidades de amadurecimento e de crescimento em todas as dimensões, desenvolvendo o seu potencial de aprendizagem e os seus conhecimentos.

Procurámos, neste capítulo, apresentar as análises e conclusões relativas aos dados recolhidos durante a nossa investigação, tendo por base as metodologias definidas previamente. Consideramos que a nossa intervenção contribuiu para a consolidação da pertinência que reveste a estratégia da *biografia linguística* na sensibilização à aprendizagem de línguas desde os primeiros anos de escolaridade e no desenvolvimento reflexivo dos sujeitos enquanto aprendentes, enquanto falantes e na sua relação com os outros falantes.

Concluída esta etapa do nosso estudo, reservamos para o capítulo seguinte algumas considerações finais sobre este estudo, limitações, perspectivas e sugestões de actividades para desenvolvimentos futuros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Introdução

“...à travers le prisme de l'apprentissage des langues, l'enfant poursuit l'apprentissage du langage (...) il échafaude son sentiment identitaire. Cette construction en devenir passe par des phases de confrontation, de comparaison et d'enrichissement entre ce qu'il vit, sent, ressent et dit en langue maternelle et ce qu'il vit, sent, ressent et dit en langues-autres.
(Perderau-Bilski, 2001 : 130)

Nesta etapa do nosso estudo tentaremos enunciar as principais conclusões a que chegámos com a investigação que empreendemos. Procuraremos, também, apresentar algumas limitações sentidas ao longo desta investigação e apontar algumas perspectivas para estudos posteriores, assim como apresentar algumas actividades que poderão constituir estratégias para uma abordagem da temática das línguas, como referimos no capítulo anterior.

Algumas conclusões

O nosso estudo assentou em dois pilares que retomamos sumariamente: o crescente interesse que a comunidade científica tem vindo a atribuir à *biografia linguística* no domínio educativo e a mais-valia que a utilização do *método biográfico* pode representar no que diz respeito à construção de um conjunto de competências de observação, reflexão e análise no domínio linguístico e na sensibilização e consciencialização da diversidade linguística dos sujeitos e das comunidades, factores fulcrais para o desenvolvimento de uma competência intercultural. Como referem Allemann – Ghionda *et al.* :

“un enseignement et une éducation qui permettent aux élèves de prendre conscience de l'hétérogénéité de leur environnement proche ou lointain, d'y évoluer, d'y agir et de s'appropriier les connaissances et les compétences nécessaires à leur intégration dans un monde en rapide évolution » (1999: 4).

Neste contexto, partimos das *biografias linguísticas* dos alunos para tentar perceber quais as representações que os alunos tinham das línguas com que contactavam e de que modo estas representações se repercutiriam nos seus

conhecimentos e atitudes perante as línguas do Mundo, perante si próprios e perante os Outros. Tendo por base as questões de investigação delineadas, o trabalho desenvolvido em torno da *biografia linguística* permitiu-nos concluir que este é um veículo auspicioso para consciencializar os alunos para a diversidade linguística. Ainda que, no início do nosso estudo, os aprendentes não tivessem consciência da diversidade linguística que os rodeia, foi notória a referência a essa diversidade nas suas *biografias linguísticas* finais.

Simultaneamente, julgamos ter conseguido, através do texto biográfico, trabalhar algumas das representações que os alunos tinham das línguas. Podemos adiantar que, inicialmente, estes não tinham uma noção da variedade linguística, nem do seu próprio meio, nem do mundo que os rodeia. Segundo eles, existiria, *a priori*, uma língua por cada país do mundo, que só os habitantes desse país compreenderiam, pois seriam os falantes da mesma. Encontrámos intrínseca a esta noção a representação de que o conhecimento de uma língua significaria exclusivamente saber expressar-se nessa língua. As línguas mencionadas como as mais importantes foram o Inglês, o Espanhol e o Chinês e, dada a sua importância – na qual se inclui também o facto de serem as mais faladas – deveriam aprender-se como veículo de comunicação e de entendimento social e profissional.

Foi possível constatar também que, inicialmente, os sujeitos não se relacionaram individualmente com a sua língua materna, ou seja, não apresentavam consciência da relação identitária que mantém com essa língua.

A consecução de um trabalho tendo como ponto de partida as *biografias linguísticas* dos alunos permitiu sensibilizá-los, em primeiro lugar, para a importância de reflectirem sobre si próprios, em diversos domínios e, como tal, para a existência de momentos de reflexão ao longo do processo de ensino/aprendizagem em que cada um, na sua singularidade, estrutura o modo como vê o que se passa em seu redor. Simultaneamente, despertámos o interesse dos alunos para o conceito de interculturalidade e pluriculturalidade através desta estratégia, levando-os a reflectir sobre as línguas com as quais já teriam contactado e que gostariam de vir a contactar.

Tivemos como pressuposto a tese defendida por Allemann-Ghionda *et al.*, mediante a qual

“Les biographies et les représentations des étudiants semblent avoir une influence importante sur les effets qu’une formation d’ouverture à la dimension de la pluralité linguistique et culturelle (DPLC) peut ou non avoir sur eux (1999 : 32) ».

Por outras palavras, todo o trabalho desenvolvido repercutiu-se positivamente nas representações dos alunos em relação às línguas, em relação a si próprios e em relação aos outros e à sua diferença.

Como pudemos constatar pelos resultados alcançados com o nosso estudo, os aprendentes alargaram o seu repertório linguístico, passando a conhecer dados relativos ao número de línguas e, acima de tudo, a reconhecer a presença de várias línguas no seu quotidiano, bem como a salientar a sua importância enquanto veículos comunicativos e potenciadores de mobilidade social e de aproximação entre sujeitos.

Concomitantemente, verificámos, através da análise do discurso dos sujeitos, um crescendo no interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras, quer pela curiosidade que estas despertam nos aprendentes, quer pela consciencialização das potencialidades que o conhecimento de outras línguas traz para o mercado de trabalho e, ainda, pela vontade de ir ao encontro do outro, mediante o conhecimento da língua em que esse outro se expressa.

Toda a intervenção didáctica em torno da *biografia linguística* possibilitou a percepção da existência do outro e a construção de imagens positivas sobre ele, numa atitude de aceitação, respeito e vontade de interacção.

Os sujeitos adquiriram também uma representação diferente sobre si próprios enquanto falantes e sobre os outros, ao reconhecerem a presença de outras línguas e de outros falantes e ao realçarem e reconhecerem a língua materna como a “sua língua”, estabelecendo, deste modo, um laço identitário com a primeira. Os sujeitos manifestaram consciência eficaz da presença da língua materna e da sua função no seu dia-a-dia pessoal e social e profissional, associando-a a momentos de prazer e de satisfação comunicativa.

Outra mais-valia da nossa intervenção didáctica proveio das alterações indicadas no que se refere ao conhecimento sobre as línguas. Se, inicialmente, os aprendentes estabeleciam uma relação directa e exclusiva entre conhecer uma língua e ser capaz de se expressar nessa língua, as suas representações finais apontam para a constatação de diferentes competências inerentes ao conhecimento linguístico e para a reflexão sobre o uso pessoal de cada uma dessas competências. Dizendo de outro modo, os sujeitos desenvolveram a sua capacidade reflexiva enquanto aprendentes, tornando-se capazes de distinguir qual o nível de conhecimento que possuem em relação às línguas com que contactam / contactaram.

Conjuntamente, verificámos uma dilatação dos contextos e espaços passíveis de aprendizagem linguística, de entre os quais se salienta, nas manifestações dos sujeitos, o contacto com outros actores sociais. Os sujeitos evidenciam representações positivas sobre os Outros, reiterando a vontade em conhecer outros povos e outras culturas, num claro gesto de aceitação da sua presença e de curiosidade pelo que pode advir desse contacto intercultural.

Por último, as repercussões do nosso estudo fizeram-se sentir também ao nível da percepção que cada sujeito manifestou sobre si próprio. Estes foram capazes de reconhecer a evolução da sua aprendizagem, em consequência do contacto com outras línguas e do reconhecimento dos outros, enriquecendo-se pessoal e academicamente. Concomitantemente, adquiriram uma imagem mais realista sobre si enquanto aprendentes e sobre o seu conhecimento, o que, no nosso entender, permitirá a cada um responsabilizar-se de modo mais autónomo pelo seu processo de aprendizagem.

Em suma, o nosso estudo permitiu um enriquecimento dos sujeitos a nível individual e social, contribuindo para o seu auto-conhecimento enquanto falantes e enquanto aprendentes, pelo desenvolvimento de competências de reflexão e análise, assim como para o conhecimento dos Outros com quem interagem, aprendendo a respeitar o seu espaço e a sua singularidade e fortalecendo os laços relacionais com eles, potenciando *“un nouveau rapport aux savoirs et à l’Autre”* (Allemann-Ghionda *et al.*, 1999: 4).

Limitações

No geral, os resultados obtidos com o nosso estudo, ainda que exploratório, revelaram-se bastante positivos, no entanto, deparámo-nos com algumas limitações que procurámos superar na medida do possível.

Consideramos que o tempo em que este decorreu foi bastante limitado, o que condicionou um pouco a obtenção de resultados mais aprofundados. Não obstante o interesse evidenciado pelos sujeitos em todas as actividades levadas a cabo, verificámos algumas lacunas que condicionaram um pouco a nossa actuação.

O conceito de texto biográfico que apresentámos era inicialmente do desconhecimento dos alunos. As características deste tipo de escrito foram dadas a conhecer aos aprendentes aquando da sua implementação, pelo que consideramos que estes dispuseram de um tempo muito escasso para o amadurecerem e exercitarem.

Constatámos também que a capacidade reflexiva dos sujeitos era bastante diminuta, por força da ausência de trabalhos anteriores nos quais estes fossem levados a avaliar o seu próprio processo de ensino/aprendizagem. Os alunos demonstraram dificuldades na compreensão dos objectivos dos momentos de reflexão proporcionados, dificuldades essas visíveis nas respostas obtidas.

A nossa opção metodológica de recolha de dados mediante comparação das *biografias linguísticas* iniciais e finais, suscitou algumas dificuldades no que concerne a categorização da informação recolhida, na medida em que sentimos que os sujeitos se “prenderam” ao texto biográfico inicial, talvez, como já mencionámos, por sentirem insegurança neste tipo de escrito. Não obstante termos conseguido dados diferenciadores que nos permitiram chegar às conclusões anteriormente apresentadas, consideramos que estas poderiam ter sido mais ricas, se alargadas no tempo.

O factor tempo foi um condicionante no que diz respeito ao tratamento de toda a informação recolhida durante a nossa intervenção didáctica, nomeadamente no que se refere aos dados relativos ao envolvimento dos sujeitos nas actividades. Os dados que nos permitiram concluir deste envolvimento nas actividades foram recolhidos a partir de observações directas e de gravações de

vídeo realizadas ao longo da implementação das nossas estratégias didácticas. Ainda que estes dados não tenham constituído o cerne da nossa análise, consideramos ser material pertinente para constituir o *corpus* de análise de um novo estudo, centrado sobre o nível de envolvimento manifestado pelos sujeitos submetidos a estratégias pedagógico-didácticas de contacto com línguas estrangeiras, numa perspectiva de sensibilização à diversidade linguística e cultural.

Apesar destas limitações, consideramos o nosso estudo um contributo valioso no que concerne a utilização da *biografia linguística* em contexto educativo e as vantagens que esta pode comportar no domínio de uma educação para o plurilinguismo e, sobretudo, no domínio do desenvolvimento de competências de reflexão e análise que permitam envolver os aprendentes de modo mais autónomo e responsabilizado no seu processo de ligação com a aprendizagem.

Perspectivas futuras

A educação para o plurilinguismo e para a interculturalidade e o fortalecimento das relações de alteridade entre falantes é um dos pilares em que assentam as estratégias educativas da actualidade.

Neste contexto, consideramos fulcral que se aposte em estratégias e metodologias que não se resumam a acções de sensibilização esporádicas em contexto educativo, mas sim que criem nos aprendentes hábitos de reconhecimento, análise e reflexão sobre o mundo do plurilinguismo e da diversidade e sobre si próprio. Assim, sustentamos que se encetem trabalhos no sentido de averiguar de que modo os aprendentes rentabilizam os contactos com línguas, seja a nível individual, seja colectivo.

Tendo por base o conceito de *linguistic landscape* (Dagenais, Moore, Sabatier, 2006)⁴, encorajamos projectos alargados no tempo, centrados sobre os efeitos que o conhecimento das línguas existentes no meio envolvente do

⁴<http://www.hku.hk/clear/ala/doc/abstract/Exploring%20the%20local%20linguistic%20landscape%20Aboriginal%20legends%20in%20a%20multilingual%20classroom.pdf>

aprendente e o contacto com as mesmas podem ter na compreensão da diversidade linguística e no desenvolvimento da consciência linguística.

Por outras palavras, sugerimos que se parta do meio social do aprendente e se promovam pedagogias que o levem a analisar e a conhecer o meio onde se movimenta e a reflectir sobre as línguas com que se cruza, através de actividades de campo que promovam a comparação entre o que os sujeitos vivem e o que sentem na sua língua materna e em línguas estrangeiras (cf. Perderau-Bilski, 2001).

Consciencializar-se e aceitar a presença da diversidade linguística no seu microcosmos é uma maneira de compreender, aceitar e respeitar a diversidade linguística presente no mundo.

Consideramos que seria interessante, por exemplo, confrontar as representações sobre as línguas de públicos-alvo oriundos de espaços divergentes e de que modo essa divergência espacial influencia, ou não, essas representações.

Simultaneamente, e na linha do exposto até aqui, advogamos a continuação de estudos e projectos centrados sobre a utilização aprofundada da *biografia linguística*, centrada sobre as línguas com que contactam os aprendentes, como instrumento de reflexão e avaliação da aprendizagem. A integração desta estratégia fomentará nos aprendentes competências reflexivas que lhes permitam conhecer o seu potencial de aprendizagem e gerir os seus conhecimentos, dando conta do seu amadurecimento enquanto sujeitos, falantes e aprendentes de línguas.

As conclusões a que chegámos com o nosso estudo potenciaram também um amadurecimento das nossas representações, enquanto docentes, no que diz respeito à mais-valia que pode encerrar a utilização da história de vida linguística num contexto de educação e sensibilização à diversidade linguística. Se a aplicação do *método (auto)biográfico* em diversos domínios das Ciências Sociais, nomeadamente no campo educativo, como explorámos anteriormente (cf. capítulo I) se tem debruçado essencialmente sobre a formação docente, sobre o desenvolvimento de práticas reflexivas que promovam a adopção e adaptação de práticas pedagógicas adequadas ao público a que se destinam e sobre o

aperfeiçoamento profissional, consideramos que, no domínio da acção de educar, a utilização do *método biográfico* encerra inúmeras vantagens.

Em sentido mais abrangente, sustentamos o recurso a este método como estratégia para que os alunos reflectam sobre as aprendizagens que vão realizando e possam, gradualmente, gerir o seu processo de aprendizagem, estabelecendo metas progressivas no âmbito do mesmo. Consideramos ainda que o *método biográfico*, sob a forma específica de história de vida linguística, poderá ser um adjuvante no desenvolvimento de técnicas de expressão escrita e, acima de tudo, de competências de reflexão individual no domínio linguístico-comunicativo.

No campo específico da educação e sensibilização à diversidade linguística, o *método biográfico* assume-se, na nossa óptica, como um instrumento a ser promovido e adoptado enquanto ferramenta inerente a todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas, na medida em que, através dele, estaremos a fomentar nos alunos o despertar para a consciencialização da riqueza linguística existente no seu meio envolvente, contribuindo, deste modo, para a construção de sentimentos de aceitação e de valorização para com os outros. Concomitantemente, cremos que, ao reflectir sobre as línguas e sobre os outros que as falam, cada aluno estará a enveredar por um caminho de auto-conhecimento e reconhecimento, quer de si próprio, quer dos outros.

Pelos pressupostos que aqui procurámos explicar, consideramos que esta área encerra grandes potencialidades de desenvolvimento e aprofundamento, pelo que partilhamos o desejo de poder ver concretizados, num futuro próximo, novos estudos no domínio da utilização do *método biográfico* em contexto de educação e sensibilização à diversidade linguística.

Neste sentido, apontamos algumas sugestões de actividades passíveis de serem aplicadas em intervenções posteriores, que podem contribuir para o incremento de competências ao nível do reconhecimento das línguas, dos outros e de si próprio e para o exercício de competências reflexivas, espelhando uma pedagogia participativa que vá ao encontro do aprendente e dos seus interesses e necessidades.

Tomaremos como ponto de partida a noção da cidade espaço educativo, ou seja, relevaremos as potencialidades educadoras que o espaço da cidade encerra, enquanto *“espaço de opinião e de liberdade, pluralismo e multiculturalidade”*, que deve proporcionar aos seus cidadãos *“elementos para uma formação integral”*⁵.

A Carta das Cidades Educadoras enaltece, nos princípios que a compõem, os compromissos pelos quais se devem reger as cidades e que passam por *“aprender, trocar, partilhar e, por consequência, enriquecer a vida dos seus habitantes”* (2004, Princípio 1)⁶, colocando-se ao serviço das pessoas com vista a:

“oferecer a todos os seus habitantes, enquanto objectivo cada vez mais necessário à comunidade, uma formação sobre os valores e as práticas da cidadania democrática: o respeito, a tolerância, a participação, a responsabilidade e o interesse pela coisa pública, seus programas, seus bens e serviços” (2004, Princípio 20º).

Com base nestes pressupostos, partindo do meio em que se movem os sujeitos e procurando valorizar sempre a língua materna do aprendente como ponto de partida para a aquisição e o conhecimento de novas línguas, apresentaremos as nossas propostas de actividades, que visam, numa primeira fase, despertar para as línguas existentes no meio onde os sujeitos se inserem e, posteriormente, permitir a abertura a outros espaços, potenciando a construção de repertórios linguísticos pela partilha de experiências e pela reflexão sobre essas mesmas experiências.

⁵ In <http://www2.cm-evora.pt/congressocidadeseducadoras/CEducadora.htm>

⁶ In <http://www2.cm-evora.pt/congressocidadeseducadoras/Carta.htm>

Quadro 9: Propostas de actividades didácticas

Da minha cidade para o Mundo	
Dimensões a desenvolver	Actividades
<p>Reconhecimento das línguas enquanto objectos vivos e dinâmicos</p> <p>Percepção dos Outros na sua alteridade</p> <p>Reconhecimento de Si próprio, através da relação que estabelece com os Outros</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Pesquisa e levantamento das línguas existentes no meio em que os alunos se movem; ✓ Pesquisa de dados referentes às línguas: número de línguas, número de falantes, línguas minoritárias, línguas maioritárias; ✓ Comparação de textos em diferentes línguas, como por exemplo, poemas, provérbios, expressões, formas de cumprimento, ...
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Audição de canções em outras línguas; ✓ Visualização e audição de histórias; ✓ Comparação de celebrações tradicionais de outros países com celebrações do país de origem; ✓ "Procura" da presença do Outro em documentos concretos: artigos de jornal, revistas...; ✓ Levantamento de imagens sobre as línguas estrangeiras, seus falantes e culturas em contextos reais de actuação dos alunos, no meio em que se inserem, em alunos bilingues presentes na sala de aula ou na escola, em livros, jornais, meios de comunicação e transmissão de informação como a televisão e a Internet; ✓ Partilha e comparação de biografias individuais, centradas na bagagem cultural dos alunos e nas experiências linguísticas que elas encerram, como forma de enriquecimento mútuo e de (re)conhecimento valorativo da percurso de vida dos alunos; ✓ Entrevistas de cariz biográfico realizadas entre alunos e respectivo relato.
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolvimento de actividades de interacção, como representações/encenações de histórias de diferentes raízes culturais; ✓ Debates/discussões de grupo sobre diferentes línguas; ✓ Utilização da <i>biografia linguística</i> como instrumento de reflexão sobre as estratégias de aprendizagem consciencializadas e a consciencializar, sobre os progressos na aprendizagem linguística e situações de cruzamento com línguas, aspectos das línguas e culturas reconhecidos e a reconhecer; ✓ Reflexão sobre a aprendizagem e a construção da identidade.

Em jeito de conclusão e mediante o exposto até ao momento, consideramos que a *biografia linguística* é uma ferramenta eficaz no contacto com diferentes línguas, contribuindo para a realização de aprendizagens activas, ou seja, aprendizagens centradas no sujeito, no significado e na forma, que reflectam o mundo que rodeia os alunos (cf. Superfine, 2001, in Cruz & Cruz, 2006: 76).

Acrescentamos ainda que as aprendizagens potenciadas pelo recurso ao texto biográfico não devem assumir um carácter esporádico, ou seja, o uso da biografia deve ser incluído como instrumento didáctico em todo o processo de ensino/aprendizagem. Partindo do princípio apresentado por Cruz & Cruz, mediante o qual “*as crianças usam todos os seus sentidos para aprender, sendo activas, questionando o que as rodeia e aprendendo a testar as suas hipóteses acerca do mundo de que faz parte*” (2006: 76), defendemos que incentivar o uso do texto biográfico desde tenra idade, além de realçar a riqueza individual de cada aluno e de permitir aos professores conhecerem o percurso de vida dos aprendentes, é também uma forma de conhecer o significado que os alunos atribuem às aprendizagens que realizam, levando-os a reflectir sobre essas mesmas aprendizagens e contribuindo, gradualmente, para a promoção da sua autonomia.

No domínio das línguas em particular, a utilização da actividade da *biografia linguística* é uma ferramenta de alargamento de horizontes em relação ao universo das línguas. Ao documentar os contactos que vai estabelecendo com diferentes línguas e culturas, cada aluno estará a valorizar a sua bagagem cultural, a construir o seu repertório linguístico e, simultaneamente, a desenvolver a consciência do Outro (cf. Cruz & Medeiros, in Cruz & Cruz, 2006: 74).

Consideramos também que as potencialidades da *biografia linguística* podem ser rentabilizadas se forem promovidos momentos de partilha e comparação de textos biográficos. Esta comparação e confrontação é, no nosso entender, um instrumento profícuo para o conhecimento de outros repertórios e consequente alargamento dos repertórios individuais. Concomitantemente, estar-se-á a contribuir para a valorização e reconhecimento, pelos outros, da individualidade de cada um, assim como para um enriquecimento mútuo pela partilha de experiências, mediada pela descoberta de novas línguas.

Julgamos ter contribuído, com o nosso estudo, para uma reflexão sobre as potencialidades que a estratégia da biografia linguística encerra na aprendizagem de línguas, na construção e alargamento de repertórios, na construção de representações positivas e valorativas sobre as línguas, no desenvolvimento de competências reflexivas e metalinguísticas, entre outras.

Reiteramos o desejo aqui enunciado de ver concretizados, num futuro próximo, novos estudos no domínio da utilização do *método biográfico* na sensibilização à aprendizagem de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992). *Quelle École Pour Quelle Intégration*. Paris : Hachette Éducation.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999) (dir.). *Diagonales de La Communication Interculturelle*. Paris : Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1999). *L'Éducation Interculturelle*. France : Presses Universitaires de France.

ALARCÃO, I. (1996) (org.). *Formação Reflexiva de Professores : estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

ALARCÃO, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In ALARCÃO, I.(org.). *Formação Reflexiva de Professores : estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. pp. 9-39.

ALLEMANN-GHIONDA, C. (dir.) (1999). *Éducation et Diversité Socio-culturelle*. Paris : L'Harmattan.

ALLEMANN – GHIONDA, C., GOUMOËNS, C., PERREGAUX, C. (1999). *Pluralité Linguistique et Culturelle dans la Formation des Enseignants*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.

AMARAL, M., MOREIRA, M. RIBEIRO, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de supervisão. In ALARCÃO, I.(org.). *Formação Reflexiva de Professores : estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. pp.89-122.

ANDRADE, A.I. & ARAÚJO E SÁ, H. (2006) (coord). *Imagens das Línguas em Contextos de Educação e Formação Linguística. Cadernos do LALE Série*

Reflexões, nº2. Universidade de Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

ANDRADE, A.I., CANHA, M., MARTINS, F., PINHO, A.S. (2006). As línguas e suas representações: um estudo sobre experiências de formação de professores. In BIZARRO, R. & BRAGA, F. (orgs.) *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências*. Porto: Porto Editora. pp. 179-191.

ANDRADE, A.I., ARAÚJO, M.H., MOREIRA, G. (coord.) (2007). Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção didáctica. *Cadernos do LALE série Propostas*, nº 4. Universidade de Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores.

ARAÚJO E SÁ, H. (2006). Mal-te-quero, bem-te-quero: imagens dos outros em populações escolares e suas dinâmicas. In ANDRADE, A.I. & ARAÚJO E SÁ, H. (coord.). Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. *Cadernos do LALE Série Reflexões*, nº2. Universidade de Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. pp. 7-8.

ARAÚJO E SÁ, H. & PINTO, S. (2006). Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In BIZARRO, R. (org.). *Como Abordar... a Escola e a Diversidade Cultural*. Porto: Areal Editores. pp. 227-248.

ASTIER, P. (2000). Le sujet du « récit d'expérience. In LERAY, C. & BOUCHARD, C. *Histoire de Vie et Dynamique Langagière. Cahiers de Sociolinguistique* nº 5. France: Presses Universitaires de Rennes. pp 63-70.

BARDIN, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (trad.)

BAYLEY, K. et al. (1996). « The language learner's autobiography: examining the "apprenticeship of observation" ». in D. FREEMAN, D., J. RICHARDS, J. (ed). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. Pp. 11-29.

BENEDICT, R. (s/d). *Padrões de Cultura*. Coleção Vida e Cultura. Lisboa: Edição Livros do Brasil.

BERNARDO, I. (2005). *A escola multicultural e o ensino de Português língua segunda*. (em linha) in http://www.multiculturas.com/images/escolacultural_Isabel-Bernardo.pdf (consultado na Internet em 23 de Março de 2007).

BERTAUX, D. (1997). *Les Récits de Vie*. Sociologie 128. France: Nathan Université.

BERTAUX, D. (1980). *El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades*. (em linha) in [http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista Proposiciones/PROP-29/14BERTAU.DOC](http://www.sitiosur.cl/publicaciones/Revista_Proposiciones/PROP-29/14BERTAU.DOC) (consultado na Internet em 22 de Junho de 2007)

BERTRAND, Y. & VALOIS, P. (1994). *Paradigmas Educacionais. Escola e Sociedades*. Lisboa: Instituto Piaget (trad.)

BINET, MICHEL G. J. (2005). *As análises accional e interaccional do discurso oral. Contributos da Teoria da Argumentação na Língua (TAL) de Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombre*. (em linha) In [http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/interacao/an%C3%A1lises accional e interaccional do disc.pdf](http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/grupos/interacao/an%C3%A1lises_accional_e_interaccional_do_disc.pdf) (consultado na Internet em 12 de Abril de 2009).

BISHOP, M. & LABAS, P. (2004). Écrire, lire, parler d'autobiographies à l'école primaire. In BISHOP, M-F et ROUXEL, A. (dir.). *Le Français Aujourd'hui*, n° 147, pp. 67-75.

BIZARRO, R. (org.) (2006). *Como Abordar... a Escola e a Diversidade Cultural*. Porto: Areal Editores.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J., FERNÁNDEZ, M. (2001). *La Investigación Biográfico-narrativa en Educación. Enfoque y metodología*. Colección Aula Abierta. Madrid : Editorial La Muralla.

BROHY, C. (2002). Raconte-moi tes langues... Les biographies langagières en tant qu'outils d'enseignement et de recherche. In ADAMZIK, K. & ROOS, E. (org.). *Bulletin Vals-asla*, nº76. Association Suisse de Linguistique Appliquée. pp. 183-191.

BUENO, B., CHAMLIAN, H., SOUSA, C. *et al.* (2006). Life histories and autobiographies in teacher education and teaching profession (Brazil, 1985-2003). *Educ. Pesqui.*, May/Aug. 2006, vol.32, no.2, pp.385-410. (em linha) In http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-970220060002000008&lng=en&nrm=iso (consultado na Internet em 15 de Abril de 2007).

BULOT, T. (2004). Les Parlers Jeunes – Pratiques Urbaines et Sociales. *Cahiers de Sociolinguistique*, nº5. Presses Universitaires de Reunes.

BYRAM, M. (1999). Questions of identity in foreign language learning. In LO BIANCO, J; LIDDICOAT, A. & CROZET, C. *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia. pp 91- 102

CALVET, L. J. (1994). *Les Voix de la Ville – Introduction à la Sociolinguistique Urbaine*. Essais Payot. Paris.

CANDELIER, M. et al. (dir) (2004). *Janua Linguarum – The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

CAPUCHO, M.F. (2006). Para uma Europa multilingue: intercompreensão e metodologia das línguas vivas. In BIZARRO, R. (org). *Como Abordar... a Escola e a Diversidade Cultural*. Porto: Areal Editores. pp. 207- 215.

CARDOSO, C. (1996). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

CARDOSO, A., PEIXOTO, A., MOREIRA, P. (1996). O movimento de autonomia do aluno – repercussões a nível da supervisão. In ALARCÃO, I.(org.). *Formação Reflexiva de Professores : estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. pp. 63-87.

CARMO, H. & FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

CARR, J. (1999). From 'Sympathetic' to 'Dialogic' Imagination: Cultural Study in the Foreign Language Classroom. In LO BIANCO, J; LIDDICOAT, A. & CROZET, C. *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia. pp. 103- 112.

Carta das Cidades Educadoras (2004) (em linha) in <http://www2.cm-evora.pt/congressocidadeseducadoras/Carta.htm> (consultado na Internet em 20 de Abril de 2009).

CARVALHO, J.(2004). *A Consciencialização do Processo de Transferência: um contributo para a aprendizagem do Alemão Língua Estrangeira em contexto escolar*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

CASTELLOTI, V. (2001) (dir.). *D'une Langue à D'autres: pratiques et représentations*. Collection Dyalang. UMRCNRS 605. Dynamiques Sociolangagieres. Publications de L'Université de Rouen.

CHAMLIAN, H. & BUENO, B. (2006). Apresentação. *Educ. Pesqui.*, May/Aug. 2006, vol.32, no.2, pp.327-328. (em linha) In http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200008&lng=en&nrm=iso (consultado na Internet em 15 de Abril de 2007).

CHANFRAULT-DUCHET, M. F. (2000). Dimension argumentative et refrains dans le récit de vie oral. In LERAY, C. & BOUCHARD, C. *Histoire de Vie et Dynamique Langagière. Cahiers de Sociolinguistique n° 5*. France : Presses Universitaires de Rennes.pp 173-150.

COELHO, D. (2007). *Brincar com o Inglês: um estudo no Jardim de Infância*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2002). *Promover a Aprendizagem das Línguas e a Diversidade Linguística*. (documento de trabalho dos serviços da comissão). (em linha) in <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/consult/consult.pt.pdf> (consultado na Internet a 02 de Julho de 2008).

CLANDININ, D ET AL (2007). Navigating sites for narrative enquiry. *Journal of Teacher Education*, vol. 58, nº 1, January/February 2007,pp. 21-35.

CONSELHO DA EUROPA (1995). *Livro Branco sobre a Educação e a Formação - Ensinar e aprender - Rumo à sociedade cognitiva*. (em linha) in

http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

(consultado na Internet a 15 de Julho de 2008).

CONSELHO DA EUROPA (1996). *Educação - Formação - Investigação - Obstáculos à mobilidade transnacional - Livro Verde*. (em linha) in http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11033_es.htm (consultado na Internet a 15 de Julho de 2008)

CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA.

CONSELHO DA EUROPA (2004). *European Language Portfolio*. (em linha) in http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf (consultado na Internet em 22 de Junho de 2007).

CONSELHO DA EUROPA, (2007). *European Language Portfolio*. (em linha) in <http://eoicalat.educa.aragon.es/dptoangles/portfolio.htm> (consultado na internet a 21 de Julho de 2008).

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. (1997). *Compétence Plurilingue et Pluriculturelle*. Comité de l'Éducation - Conseil de la Coopération Culturelle. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

COSTE. D. (2001). De plus d'une langue à d'autres encore – penser les compétences plurilingues ? In CASTELLOTI, V. (dir.). *D'une Langue à D'autres: pratiques et représentations*. Collection Dyalang. UMRCNRS 605. Dynamiques Sociolangagieres. Publications de L'Université de Rouen.pp. 191-202.

CRUZ, M. & CRUZ. M. (2006). A intercompreensão no ensino precoce de língua espanhola: um estudo de caso. *Saber (e) Educar*, 11. pp. 73-86. (em linha) in <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/9/SeE11intercompreensaoMarioCruz.pdf?sequence=1> (consultado na Internet a 18 de Abril de 2009).

DAGENAIS, D ; MOORE, D ; SABATIER, C. (s/d). *Exploring the Local Linguistic Landscape: Aboriginal legends in a multilingual classroom*. Canada: Simon Fraser University. (em linha). In <http://www.hku.hk/clear/ala/doc/abstract/Exploring%20the%20local%20linguistic%20landscape%20Aboriginal%20legends%20in%20a%20multilingual%20classroom.pdf> (consultado na Internet em 19 de Abril de 2009).

DELORS, J. (1996). *Educação: um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.

DELORS, J., MUFTI, I., AMAGI, I., CARNEIRO, R., CHUNG, F., GEREMEK, B., GORHAM, W., KORNHAUSER, A., MANLEY, M., QUERO, M., SAVANÉ, M-A., SINGH, K., STAVENHAGEN, R., SUHR, M. & NANZHAO, Z. (1996). *Educação, um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.

DELORY-MOMBERGER, C. (2006). Formation and socialization: the project biographical workshops. *Educ. Pesqui.*, May/Aug. 2006, vol.32, no.2, pp.359-371. (em linha) In http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200008&lng=en&nrm=iso (consultado na Internet em 15 de Abril de 2007).

DEVILLARD, M. et al. (1995). *Biografías, Subjetividad y Ciencia Social. Crítica del Enfoque Biográfico desde una Investigación Empírica*. (em linha) in <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/cps/11308001/articulos/POSO9595330143A.PDF> (consultado na Internet em 15 de Junho de 2007).

DOMINICE, P. (2006). The education of adults confronted by the biographical imperative. *Educ. Pesqui.*, May/Aug. 2006, vol.32, no.2, pp.345-357. (em linha) in http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200008&lng=en&nrm=iso (consultado na Internet em 15 de Abril de 2007).

EDELENBOS, P., JOHNSTONE, R. & KUBANEK, A. (2007). *Les Grands Principes Pédagogiques sur lesquels se fonde l'Enseignement des Langues aux très Jeunes Apprenants. Les Langues pour les Enfants en Europe. Résultats de la Recherche, bonne Pratique et Principes Essentiels. Rapport Final de l'Étude du lot 1 d'EAC 89/04*. Commission Européenne : Culture et communication. Politiques pour le Multilinguisme. (em linha) In http://ec.europa.edu/education/policies/lan/doc/young_fr.pdf (consultado na Internet em 02 de Maio de 2008).

FARIA, I.H. (2002). Diversidade linguística e ensino das línguas numa fase inicial da escolarização. *Educação e Comunicação*, nº 7, pp 10-18.

FENCLOVÁ, M. (2007). Sensibilizar à diversidade linguística dos contos tradicionais. (adapt.). In ANDRADE, A.I. & MARTINS, F. (coord.). Abordar as Línguas, Integrar a Diversidade nos Primeiros Anos de Escolaridade. *Cadernos do LALE, série propostas nº 3*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. pp. 193-230.

FERREIRA, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

FISCHER, G. (2001). Quadro Europeu Comum de Referência e Portfolio Europeu de Línguas. *Revista Aprender*. 25. pp. 54-58.

GOMES, I. (1995). *Teoria da Interpretação, de Paul Ricoeur*. Colecção Filosofia Textos. Porto: Porto Editora (trad. de Artur Morão).

GOMES, A. & CAVACAS, F. (2006). *A Língua não é Traíçoeira – Morfologia*. Colecção Português Língua Viva. Lisboa: Clássica Editora.

GOMES, S. (2006). *Diversidade Linguística no 1º Ciclo do Ensino Básico: concepções dos professores*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

GONCALVES, L. & SILVA, P. (2003). Multiculturalism and education: from street protest to proposals and policies. *Educ. Pesqui.*, Jan./June 2003, vol.29, no.1, pp. 109-123. (em linha) in http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200008&lng=en&nrm=iso (consultado na Internet em 15 de Abril de 2007).

GONÇALVES, L. & ANDRADE, A.I. (2008), *Connecting Languages: the use of the portfolio as a means of exploring and overcoming frontiers within the curriculum* (em linha) in <http://www.ecml.at/mtp2/lea/results/Othermaterials/Articles/portfolio.pdf> (consultado na internet a 07 de Março de 2008).

GOODSON, I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. pp 63-78.

GOUMOËNS, C., DE PIETRO, JEANNOT, D. (1999). Des activités d'éveil au langage et d'ouverture aux langues à l'école : vers une prise en compte des langues minoritaires. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 69/2, pp. 7-30.

GUSDORF, G. (1991). *Les Écritures du Moi- Lignes de Vie 1*. France : Éditions Odile-Jacob.

HARRÉ, R., y DE WAELE, J. P. (1979). Autobiography as a psychological method. In GINSBURG, G. P. (ed.). *Emerging Strategies in Social Psychological Research*. pp. 177-224.

HATCH, J.A. & WISNIEWSKI, R. (1995). *Life History and Narrative*. London: The Falmer Press.

HAWKINS, E. (1987). *Awareness of Language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press. (revised edition). (em linha) <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/hawkins.pdf> (consultado na Internet a 14 de Março de 2008).

HAWKINS, E. (1999). *Foreign Language Study and Language Awareness*. (em linha) in <http://jaling.ecml.at/pdfdocs/hawkins.pdf> (consultado na Internet a 23 de Julho de 2008).

HOLEC, H. (1996). Self-directed learning: an alternative form of training. In HOLEC, H., LITTLE, D., RICHTERICH, R. *Strategies in Language Learning and Use. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Education Committee. Council for Cultural co-operation. Strasbourg: Council of Europe Publishing. pp.75-95.

HOLEC, H. & HUTTUNEN, I. (1997) (coord.). *L'Autonomie de L'Apprenant en Langues Vivantes. Recherche et Développement*. Comité de L'éducation. Conseil de la coopération culturelle. Strasbourg: Éditions du Conseil de L'Europe.

HOLLY, M. (1992). Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In NÓVOA, A.(org.). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. pp 79-110.

HUBERMAN, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A.(org.). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora. pp 31-62.

ITO, I. & OSÓRIO, P. (2007). A análise crítica dos discursos: uma teoria linguística dinâmica. *Palavras*, nº 33, pp. 57-63.

JAMES, C. & GARRETT, P. (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman. pp. 3-23.

JOSSO, Marie-Christine (1999). Life history and project: life history as a project and "life histories" attending to projects. *Educ. Pesqui.*, July/Dec. 1999, vol.25, no.2, pp.11-23.(em linha) in http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200008&lng=en&nrm=iso (consultado na Internet em 15 de Abril de 2007).

JOSSO, Marie Christine (2006). The connecting figures in the narratives of formation: formative, deformative and transformative connections. *Educ. Pesqui.*, May/Aug. 2006, vol.32, no.2, p.373-383. ISSN 1517-9702. (em linha) in http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200008&lng=en&nrm=iso (consultado na Internet em 15 de Abril de 2007).

KOHONEN, V. (2007). *Enhancing the Pedagogical Aspects of the European Language Portfolio (ELP)* (em linha) in www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/studies_kohonen_westhoff.doc (consultado na Internet a 12 de Julho de 2008).

LAINÉ, A. (2000). Le "bricolage" identitaire écrit et oral. In LERAY, C. & BOUCHARD, C. Histoire de Vie et Dynamique Langagière. *Cahiers de Sociolinguistique n° 5*. France : Presses Universitaires de Rennes.pp 71-80.

LALANDA, M-C. & ABRANTES, M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In ALARCÃO, I.(org.). *Formação Reflexiva de Professores : estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. pp. 41-61.

LAMBERT, R. (1999). Language and intercultural competence. In LO BIANCO, J; LIDDICOAT, A. & CROZET, C. *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia. pp 65- 72.

LATORRE, A. (2003). *Conocer y Cambiar la Práctica Educativa*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

LECARME, J. & LECARME-TABORNE, É. (1999). *L'Autobiographie*. Paris: Armand Collin.

LEITE, C. (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

LO BIANCO, J; LIDDICOAT, A. & CROZET, C. (1999). *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne: Language Australia.

MARTINS, F. & ANDRADE, I. (2002). *Biografia Linguística e Sensibilização à Diversidade Linguística nos Primeiros Anos de Escolaridade*. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica Educativa.

MARTINS, F. (2006). Integrar a diversidade, valorizar as línguas: um percurso de formação inicial de professores do 1º ciclo. In ANDRADE, A.I. & ARAÚJO E SÁ, H. (coord). *Imagens das Línguas em Contextos de Educação e Formação Linguística. Cadernos do LALE Série Reflexões, nº2*. Universidade de Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. pp. 87-103.

MARTINS, N., DOMINGOS, E., RIBEIRO, F., CARVALHO, P. (2008). *Políticas de Cidades Polis XXI. Redes Urbanas para a Competitividade e a Inovação. Razões para cooperar, Ideias a explorar*. Lisboa: Departamento de Prospectiva e Planeamento e Relações Internacionais. (em linha) in [http://www.ccdr-alg.pt/ccdr/parameters/ccdr-alg/files/File/upload//PO Algarve 21/Regulamentos Enquadramento/Redes Urbanas Relat Final.pdf](http://www.ccdr-alg.pt/ccdr/parameters/ccdr-alg/files/File/upload//PO%20Algarve%20Regulamentos%20Enquadramento/Redes%20Urbanas%20Relat%20Final.pdf) (consultado na Internet a 12 de Abril de 2009).

MELO, S. & ARAÚJO E SÁ, H. (2006). Retratos de família: imagens de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos. In ANDRADE, A.I. & ARAÚJO E SÁ, H. (coord). *Imagens das Línguas em Contextos de Educação e Formação Linguística. Cadernos do LALE Série Reflexões, nº2*. Universidade de Aveiro: Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. pp. 23-40.

MÉLYANI, M. (2000). Cette différence créatrice qui contient “l'autre” ou « personne » : l'histoire de vie sur fond d' « intime-étranger ». In LERAY, C. & BOUCHARD, C. Histoire de Vie et Dynamique Langagière. *Cahiers de Sociolinguistique nº 5*. France : Presses Universitaires de Rennes. pp 53-62.

MENDES, A. (2006). Contextos migratórios e educação intercultural. In BIZARRO, R. (org.). *Como abordar... a Escola e a Diversidade Cultural*. Porto: Areal Editores. pp 133- 142.

MENDES, L. (2005). *A Dimensão Política da Educação em Línguas*. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro: Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

MENÉNDEZ, F. (2005). *Pequeno Glossário de Análise do Discurso*. (no prelo)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

MOLINIÉ, M. (2000). Réflexivité socio-historique en contexte d'acquisition e langue étrangère. In LERAY, C. & BOUCHARD, C. Histoire de Vie et Dynamique Langagière. *Cahiers de Sociolinguistique nº 5*. France : Presses Universitaires de Rennes. pp 175- 184.

MOLINIÉ, M. (2004). Finalités du « biographique » en didactique des langues. In BISHOP, M-F et ROUXEL, A. (dir.). *Le Français Aujourd'hui*, nº 147, pp. 87-95.

MOLINIÉ, M. (2005). Retracer son apprentissage: pour quoi faire?. *AILE*, nº 23. pp. 137-152.

MONTEIRO, A. REIS (2001). *Educação da Europa*. Porto: Campo das Letras.

MOORE, D. CASTELLOTTI, V. (2001). *Comment le plurilinguisme vient aux enfants*. In CASTELLOTTI, V. (dir.). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Collection Dyalang. UMRCNRS 605. Dynamiques Sociolangagieres. Publications de L'Université de Rouen. pp. 151-189.

MOREIRA, G. (2006). Globality and Interculturality in the teaching of English. in BIZARRO, R. (org.). *Como Abordar... a Escola e a Diversidade Cultural*. Porto: Areal Editores. pp 190- 199.

MOREIRA, M. A., VIEIRA, F., MARQUES, I. (1999). Investigação – acção e formação inicial de professores – uma experiência de supervisão. In *Actas do 1º Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. pp. 1-16.

MOREIRA, M. A. (2001). *A Investigação – Acção na Formação Reflexiva do Professor – Estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Profissional.

MOREIRA, M. A. (2004). *A Investigação – Acção na Formação em Supervisão o Ensino do Inglês: Processos de (co)-construção de Conhecimento Profissional*. Dissertação de Doutoramento. Minho: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

MORENO, A. (s.d.). *“Historias de Vida” e Investigación*. (em linha) in <http://prof.usb.ve/miguelm/historiasdevida/.html> (consultado na Internet em 15 de Junho de 2007).

NARDI, J.B. (2002). *Cultura, Identidade e Língua Nacional no Brasil: uma utopia?*. (em linha) in http://www.apreis.org/docs/bresil/Cult_lang_bres_jBnardi_vp.pdf (consultado na Internet a 30 de Julho de 2008).

NEVES, A. (2006). Educação intercultural e formação de professores. In BIZARRO, R. (org.). *Como Abordar... a Escola e a Diversidade Cultural*. Porto: Areal Editores. pp 120-131.

NÓVOA, A. (1992) (org.). *Vidas de Professores*. Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.

NUSSBAUM, L. & UNAMUNO, V. (2001). Sociolinguistique de la communication entre apprenants. In CASTELLOTI, V. (dir.). *D'une Langue à D'autres: Pratiques et Représentations*. Collection Dyalang. UMRCNRS 605. Dynamiques Sociolangagières. Publications de L'Université de Rouen. pp 59- 80.

OUTEIRINHO, M.F. (2006) A Perspectiva Comparatista no Ensino duma Cultura Estrangeira: Reflexões sobre uma Abordagem Intercultural. In BIZARRO, R. (org.). *Como Abordar... a Escola e a Diversidade Cultural*. Porto: Areal Editores. pp 172- 177.

PAGEAUX, D. (2003). *Trente Essais de Littérature Générale et Comparée ou la Corne d'Amalthée*. Paris : L'Harmattan.

PÀMPOLS, C. (2006). La imaginación autobiográfica. *Periféria*, nº 5. pp. 1-44. (em linha) in http://antalya.uab.es/antropologia/periferia/catala/num_actual/imaginacion_autobiografica.pdf (consultado na Internet em 20 de Junho de 2007).

PAIS, J.M. (1996). *Culturas Juvenis*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.

PERDERAU-BILSKI, M-P. (2001). *Des langues-cultures autres à la culture*. In CASTELLOTI, V. (dir.). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*. Collection Dyalang. UMR CNRS 605. Dynamiques Sociolinguistiques. Publications de L'Université de Rouen. pp. 129-150.

PERREGAUX, C. (1995). L'école, espace plurilingue. *Lidil*, nº 11. pp. 125-139.

PERREGAUX, C. (2002). (Auto)biographies linguistiques en formation et à l'école. In ADAMZIK, K. & ROOS, E. (org.). *Bulletin Vals-asla*, nº76, Association Suisse de Linguistique Appliquée. pp. 81-94.

PINEAU, G. (2006). Life histories in formation: genesis of a movement of existential action-formation-research. *Educ. Pesqui.*, May/Aug. 2006, vol.32, no.2, p.329-343. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200008&lng=en&nrm=iso (consultado na Internet em 15 de Abril de 2007).

PINTO, P. F. (1998). *Formação para a Diversidade Linguística na Aula de Português*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.

PORCHER, L. & GROUX, D. (1998). *L'Apprentissage Précoce des Langues*. France : Presses Universitaires de France.

RAMOS, M. & GONÇALVES, R. (1996). As narrativas autobiográficas do professor como estratégia de desenvolvimento e a prática da supervisão. In ALARCÃO, I.(org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora. pp. 123-150.

RODRIGUES, A., CAMPOS, O., GALEMBER, P., TRAVAGLIA, L. (2002). Formas do pretérito perfeito e imperfeito do indicativo no plano textual-discursivo. In KOCH, I. (org.). *Gramática do Português Falado*. Volume 6, 2ª edição. Campinas, SP: Editora Unicamp. pp. 417-460.

ROUXEL, A. (2004). Autobiographies de lecteurs à l'entrée du lycée. In BISHOP. M-F et ROUXEL, A. (dir.). *Le Français Aujourd'hui*, nº 147, pp. 57-65.

SANSÉAU, Y. (2005). *Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion : pertinence, positionnement et perspectives d'analyse*. (em linha) in [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero25\(2\)/ysanseau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero25(2)/ysanseau.pdf) (consultado na Internet em 16 de Junho de 2007).

SANTOS, S. & MENDES, L. (2006). Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercomprehension in Europe. *Language and Intercultural Communication*, vol.6, nº 3 & 4. pp. 211-217.

SARABIA, B. (s/d). Historias de vida. *Reis*, 29/85. Pp.165-186. (em linha) in http://www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_029_08.pdf (consultado na Internet em 15 de Junho de 2007).

SERRANO, G. (2002). *Educação em Valores – Como Educar para a Democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora. (trad.)

SIGUAN, M.(1996). *A Europa das Línguas*. Lisboa: Terramar.

SILVA, A. (1994). *Tempos cruzados – um estudo interpretativo da cultura popular*. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento. Porto.

SKUTNABB-KANGAS, T. (2002). Why should Linguistic Diversity be maintained and supported in Europe? Some arguments. *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe (documento policopiado) (em linha) in <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Skutnabb-KangasEN.pdf>

SOEIRO, A. & PINTO, M. (2006). O Projecto Inter e a Educação Intercultural. In BIZARRO, R. (org). *Como Abordar... a Escola e a Diversidade Cultural*. Porto: Areal Editores. pp 114-119.

STARKEY, H. (2007). Language Education, Identities and Citizenship : Developing Cosmopolitan Perspectives. *Language and Intercultural Communication*, vol.7, nº 1. pp. 56-71.

STRECHT-RIBEIRO, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo. Razões, finalidades, estratégias*. Coleção Biblioteca do Educador Profissional 135. Lisboa: Livros Horizonte.

TAVARES, C.F. (2001). A formação de professores plurilingues no âmbito do ensino precoce das línguas: apresentação de um caso. *Inovação*, 14, pp.191-212.

TSCHOUMY, J.A. (1993). L'Europe est de plus en plus multilingue. *Intercompreensão*. Revista de Didáctica das Línguas, nº3, pp. 11-23.

UNAMUNO, V. (2003). *Lengua, Escuela y Diversidad Sociocultural. Hacia una Educación Lingüística Crítica*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

VIEIRA, R. (1999). *Ser Igual Ser Diferente – Encruzilhadas da Identidade*. Coleção Andarilho. Profedições.

VIEIRA, F. (2001). Pedagogia para a autonomia: o papel do professor na construção do saber e na renovação das práticas. *Inovação*, vol.14, nº 1-2, pp. 169-190.

VOESE, I. (2004). *Análise do Discurso e o Ensino da Língua Portuguesa*. Coleção Aprender e Ensinar com Textos, volume 13. Brasil: Cortez.

VOGT, C. (2005). Sociedade, democracia e linguagem. (em linha) in <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/07/01.shtml> (consultado na Internet em 20 de Março de 2008).

WAWRA, D. (2007). United in Diversity: British and German Minority Language Policies in the Context of a European Language Policy. *Language and Intercultural Communication*, vol.6, nº 3 & 4. pp. 219-242.

ANEXOS

Anexo 1. Planificação das unidades de intervenção didáctica

Escola Básica do 1.º Ciclo da Torre – Esmoriz

Tema Aglutinador: **“À Descoberta dos Outros e do Mundo”**

Nº de alunos: 19

Ano de escolaridade: 4.º

1ª sessão: 11 de Abril de 2008

Professor : Juliana Silva

Idade: 9/10 anos

Duração da sessão: 90 minutos

<u>Objectivos da Recolha de Dados</u>	<u>Objectivos das Actividades</u>	<u>Actividades</u>	<u>Recolha de dados</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as representações dos alunos em relação às línguas; - Averiguar em que medida a biografia linguística potencia o desenvolvimento de conhecimentos e competências de reflexão em relação às línguas e a si próprio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para a diversidade linguística; - Incentivar os alunos para a aprendizagem de outras línguas; - Favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível; - Alargar os conhecimentos, representações e atitudes dos alunos face às línguas; - Motivar os alunos para a descoberta de diferentes línguas; - Enriquecer as representações linguísticas dos alunos. - Contactar com a biografia linguística de outro; - Reflectir sobre situações de contacto com línguas e repercussões destas nos alunos. 	<p>Apresentação do tema a tratar e partilha de ideias sobre o que significa para os alunos aprender línguas, sua utilidade e importância, com vista ao levantamento das concepções iniciais dos alunos.</p> <p>Audição da biografia linguística do Gaston, seguida de exploração oral dos aspectos que os alunos consideraram mais curiosos, com enfoque nas línguas que foram mencionadas.</p> <p>Apresentação do texto ouvido previamente, sob a forma de carta, juntamente com uma grelha de análise, na qual constam os seguintes itens: línguas faladas e escritas; línguas ouvidas e não faladas; línguas aprendidas na escola; línguas que se viram escritas; línguas faladas e não escritas. Cada um destes itens será apresentado com uma cor diferente. Mediante essas cores, em grande grupo, os alunos terão de agrupar as línguas referidas no texto de acordo com o nível de proficiência manifestado pelo Gaston.</p> <p>Após esta actividade, os alunos serão convidados a reflectir sobre a sua experiência com línguas, com vista à construção de uma biografia linguística individual. Para tal, terão de, mediante um guião fornecido pelo professor, transmitir informação relativa aos seus dados pessoais e às línguas com que cresceram (nos quais se englobarão dados sobre as línguas de contacto no seio familiar).</p> <p>No final da actividade, farão uma reflexão sobre o que sentiram e aprenderam com as actividades desenvolvidas e o impacto que estas tiveram em cada um.</p>	<p>Grelha de análise da biografia linguística</p> <p>Elementos do guião orientador da construção da biografia linguística</p> <p>Reflexão individual de cada aluno</p> <p>Imagens recolhidas durante as actividades</p>

Escola Básica do 1.º Ciclo da Torre – Esmoriz

Tema Aglutinador: “À Descoberta dos Outros e do Mundo”

Nº de alunos: 19

Ano de escolaridade: 4.º

2ª Sessão: 14 de Abril de 2008

Nome do professor: Juliana Silva

Idade: 9/10 anos

Duração da sessão: 60 minutos

<u>Objectivos da Recolha de Dados</u>	<u>Objectivos das Actividades</u>	<u>Actividades</u>	<u>Recolha de dados</u>
<p>Conhecer qual a importância que os alunos atribuem às línguas com que contactam/contactaram.</p> <p>Averiguar de que modo as representações que os alunos têm sobre o mundo se reflectem na sua biografia linguística.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar os alunos para a aprendizagem de outras línguas; - Favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível; - Alargar os conhecimentos, representações e atitudes dos alunos face às línguas; - Desenvolver capacidades de reflexão sobre si próprio e a sua relação com os outros. - Motivar os alunos para a descoberta de diferentes línguas; - Enriquecer as representações linguísticas dos alunos. - Elaborar a sua biografia linguística. 	<p>Esta sessão destinar-se-á à conclusão da elaboração da biografia linguística de cada aluno, iniciada na sessão anterior. Para tal, num primeira fase, os alunos terão de terminar o preenchimento do guião fornecido pelo professor, reflectindo sobre as línguas que aprenderam e os contextos em que essa aprendizagem ocorreu, sobre outros contactos com línguas que já experienciaram e sobre as línguas que gostariam de aprender.</p> <p>Por último, será pedido aos alunos que organizem num texto os aspectos que referiram no guião, de modo a elaborarem um texto biográfico, do modo mais completo quanto lhes for possível. De seguida, partilharão os textos com os restantes elementos da turma.</p> <p>Nesta sessão será também apresentado o painel que servirá de suporte às actividades subsequentes. Sob o mote “À Descoberta das Línguas por Esmoriz”, será pedido aos alunos que, durante uma semana, procurem descobrir palavras escritas noutras línguas nos diversos locais por onde circulam diariamente. Cada palavra que descubram será escrita num cartão e colocada num baú de descobertas que cada aluno terá no respectivo painel.</p> <p>Em sessões seguintes, desenvolver-se-á um trabalho de confronto e análise linguística tendo como ponto de partida as palavras encontradas.</p>	<p>Textos biográficos dos alunos</p> <p>Reflexão individual de cada aluno</p>

Escola Básica do 1.º Ciclo da Torre – Esmoriz

Tema Aglutinador: **“À Descoberta dos Outros e do Mundo”**

Nº de alunos: 19

Ano de escolaridade: 4.º

3ª sessão: 23 de Abril de 2008

Nome do professor: Juliana Silva

Idade: 9/10 anos

Duração da sessão: 90 minutos

<u>Objectivos da Recolha de Dados</u>	<u>Objectivos das Actividades</u>	<u>Actividades</u>	<u>Recolha de dados</u>
<p>- Conhecer as representações dos alunos em relação às línguas;</p> <p>- Compreender como os alunos percebem os outros mediante as línguas que (re)reconhecem;</p> <p>- Compreender quais as estratégias que os alunos utilizam no reconhecimento de palavras escritas noutras línguas.</p>	<p>- Despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para a diversidade linguística;</p> <p>- Suscitar o interesse dos alunos em relação à diversidade linguística existente no seu meio envolvente;</p> <p>- Favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível;</p> <p>- Motivar os alunos para a descoberta de diferentes línguas;</p> <p>- Enriquecer as representações linguísticas dos alunos;</p> <p>- Reflectir sobre situações de contacto com línguas e repercussões destas nos alunos;</p> <p>- Promover a autonomia dos alunos e a competência de trabalho de grupo;</p> <p>- Promover a interacção com os outros, respeitando a sua opinião.</p>	<p>Para a consecução das actividades propostas nesta sessão, a turma será dividida em pequenos grupos. Com vista a que os alunos possam partilhar as descobertas que foram fazendo ao longo da semana, proceder-se-á em dois tempos distintos: numa primeira fase, será atribuída a cada grupo uma grelha na qual serão anotadas as palavras descobertas, bem como a língua em que se encontram e o seu significado. Pretende-se assim que, no seio de cada grupo sejam analisadas as palavras descobertas por cada elemento do mesmo, de modo a eliminar palavras repetidas e a alcançar regularidade no que respeita o significado de cada palavra.</p> <p>Num segundo tempo, cada grupo apresentará as palavras que descobriu aos restantes: lerá a palavra descoberta e questionará os colegas sobre a língua em que se encontra a palavra lida e o seu hipotético significado. Por fim, caberá aos elementos de cada grupo explicitar qual a língua e significado da palavra.</p>	<p>Grelhas de registo das palavras encontradas e línguas em que se encontram</p>

Escola Básica do 1.º Ciclo da Torre – Esmoriz

Tema Aglutinador: “À Descoberta dos Outros e do Mundo”

Nº de alunos: 19

Ano de escolaridade: 4.º

4ª sessão: 24 de Abril de 2008

Nome do professor: Juliana Silva

Idade: 9/10 anos

Duração da sessão: 90 minutos

<u>Objectivos da Recolha de Dados</u>	<u>Objectivos das Actividades</u>	<u>Actividades</u>	<u>Recolha de dados</u>
<p>- Conhecer as representações dos alunos em relação às línguas;</p> <p>- Compreender como os alunos percebem os outros mediante as línguas que (re)reconhecem.</p>	<p>- Despertar o interesse e a curiosidade dos alunos para a diversidade linguística;</p> <p>- Suscitar o interesse dos alunos em relação à diversidade linguística existente no seu meio envolvente;</p> <p>- Favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível;</p> <p>- Motivar os alunos para a descoberta de diferentes línguas;</p> <p>- Enriquecer as representações linguísticas dos alunos;</p> <p>- Reflectir sobre situações de contacto com línguas e repercussões destas nos alunos;</p> <p>- Promover a interacção com os outros, respeitando a sua opinião.</p> <p>- Reflectir sobre situações de contacto com línguas e repercussões destas nos alunos.</p>	<p>Cada grupo iniciará a construção de elementos naturais (árvores, flores e nuvens) que comporão um placard alusivo à diversidade linguística – Jardim Linguístico. Para tal, agrupará as palavras escritas numa mesma língua, dispondo-as conforme referido no guião anexo (ex: a árvore do inglês, a flor do francês...).</p> <p>No final desta actividade proceder-se-á a uma reflexão individual, por escrito, sobre as actividades e sobre o impacto que estas tiveram nos alunos.</p>	<p>Composição do painel linguístico</p> <p>Folhas de reflexão individual sobre as actividades</p>

Escola Básica do 1.º Ciclo da Torre – Esmoriz

Tema Aglutinador: **“À Descoberta dos Outros e do Mundo”**

Nº de alunos: 19

Ano de escolaridade: 4.º

5ª sessão: 30 de Abril de 2008

Nome do professor: Juliana Silva

Idade: 9/10 anos

Duração da sessão: 90 minutos

<u>Objectivos da Recolha de Dados</u>	<u>Objectivos das Actividades</u>	<u>Actividades</u>	<u>Recolha de dados</u>
<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer as representações dos alunos em relação às línguas; - Averiguar em que medida a biografia linguística potencia o desenvolvimento de conhecimentos e competências de reflexão em relação às línguas e a si próprio; - Conhecer o que trouxe de novo para os alunos as actividades desenvolvidas em torno da sensibilização à diversidade linguística. 	<ul style="list-style-type: none"> - Suscitar o interesse dos alunos em relação à diversidade linguística existente no seu meio envolvente; - Favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível; - Motivar os alunos para a descoberta de diferentes línguas; - Enriquecer as representações linguísticas dos alunos; - Reflectir sobre situações de contacto com línguas e repercussões destas nos alunos; - Promover competências de reflexão individual. 	<p>Nesta sessão, os alunos reunirão todas as árvores e flores construídas por cada grupo e construir-se-á um painel de turma, após o que se discutirá, oralmente, o resultado obtido e qual o impacto deste nos alunos.</p> <p>Por fim, os alunos reformularão a sua biografia linguística inicial, com base nos novos contactos linguísticos e nas novas aprendizagens linguísticas realizadas com esta intervenção didáctica e preencherão uma folha individual de reflexão sobre as actividades realizadas.</p>	<p>Biografias linguísticas</p> <p>Folhas de reflexão individual sobre as actividades</p>

Anexo 2. Biografia linguística do Gaston e grelha de análise



Esmoriz, 9 de Abril de 2008

Olá!

Como vão?

O meu nome é Gaston. Tenho dez anos e moro em Esmoriz. Ando no 4º ano na Escola da Torre e gosto muito de aprender coisas novas na escola.

Antes de vir para esta escola, frequentava uma escola em França, porque vivia lá com os meus pais e a minha irmã Sophie. A minha mãe é portuguesa e o meu pai romeno. Desde que moramos em Portugal, falamos quase sempre Português em casa, mas eu ainda não sei escrever todas as palavras. Só sei falar bem Português!

A minha mãe também fala, escreve e lê muito bem Português e ensina o meu pai, que fala romeno e francês. Eu já ouvi o meu pai a falar romeno, só que não percebo o que ele diz. Compreendo-o melhor quando ele fala em francês, mas já não sei falar nem escrever como antes. Também sei dizer algumas coisas em alemão, mas não sei escrever essa língua.

Na escola estou a aprender o português e o inglês. Com os meus amigos da escola uso o português, mas também tenho amigos que moram noutros países e que falam outras línguas: o Paolo fala italiano e o José fala castelhano. Já ouvi estas línguas, mas não as sei falar.

Na rua já ouvi turistas a falarem holandês e já vi escritos símbolos muito engraçados que o meu pai disse serem palavras chinesas, mas não sei o que significam.

E tu? Também já contactaste com tantas línguas como eu? Conta-me tudo sobre ti!

Um abraço,
Gaston



A DESCOBERTA DOS OUTROS E DO MUNDO

Línguas que aprendo na escola

Línguas que falo e escrevo

Línguas que falo e não escrevo

Recorda o que leste sobre mim e completa os quadros de acordo com as informações que te dei.

Línguas que já ouvi e não falo

Línguas que já vi escritas

Anexo 3. Questionário inicial

Os espaços que encontrarás ao longo desta actividade permitir-te-ão reflectir e partilhar aspectos da tua vida que consideres relevantes para que te conheçamos um pouco melhor.

1. Quem sou eu?

Neste espaço poderás apresentar-te e dar-nos a conhecer um pouco mais sobre as tuas origens, quem és, quantos anos tens, de onde vens, com quem vives, que escola frequentas, ...



II. línguas com que crescí:

Que línguas se falam na tua família? E tu, que línguas falas? Que línguas usas para falar com os teus amigos? E com as pessoas que encontras na rua?



III. línguas que aprendo/aprendí:



Que línguas aprendes na escola? E noutros locais? Já aprendeste ou estás a aprender alguma língua? Qual (quais)?

IV. Outros contactos com línguas:

Já contactaste com outras línguas? Em que situações? (Ex: viagens, televisão, cinema, internet, escritas, línguas que já ouviste falar, línguas que percebes mas não falas ...)



V. Línguas que gostaria de aprender:



Que outras línguas gostarias de aprender? Porquê?

Anexo 4. Estrutura da biografia linguística



Minha Biografia Linguística

Agora que já reflectiste sobre as línguas com que te cruzas em diversos momentos do teu quotidiano, escreve a tua biografia linguística, do modo mais completo que conseguires.

Handwriting practice area with 20 horizontal lines.



Anexo 5. Grelhas de palavras em diferentes línguas



A DESCOBERTA DOS OUTROS E DO MUNDO

À Descoberta das Línguas por Esmoriz...

Desvenda e partilha com os amigos do teu grupo as riquezas linguísticas que descobriste ao longo da semana.

Preenche a grelha seguinte com essas palavras.



Grupo ____

<i>Palavra</i>	<i>Língua em que está escrita</i>	<i>O que significa</i>	<i>Como cheguei ao significado da palavra</i>

Elementos do Grupo: _____

Anexo 6. Guião do trabalho prático



A DESCOBERTA DOS OUTROS E DO MUNDO

À Descoberta das Línguas por Esmoriz...

Guião do Trabalho Prático



Agora que já partilharam os vossos tesouros, que tal construir o Jardim Linguístico?

Para isso, prestem atenção aos passos que se seguem. Eles orientar-vos-ão na realização desta actividade.

Passo I

- Analisem que línguas constam da vossa grelha e quantas palavras correspondem a cada uma das línguas que mencionaram.

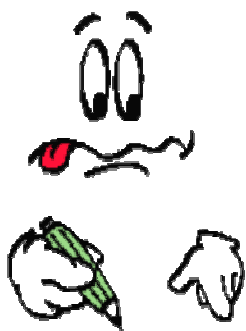
Passo II

- Com o auxílio dos moldes que foram fornecidos, iniciem a construção do vosso jardim. Aqui ficam algumas dicas:
 - Ornamentem a árvore com as palavras da língua que aparece mais vezes (coloquem folhas e flores);
 - Construam flores para as restantes línguas mencionadas (usem pétalas de cores diferentes para cada uma das línguas);
 - Se tiverem apenas uma ou duas palavras em alguma língua, utilizem as nuvens. Farão um belo céu primaveril.

Passo III

- Reúnam os elementos que construíram e montem o Jardim Linguístico da turma.

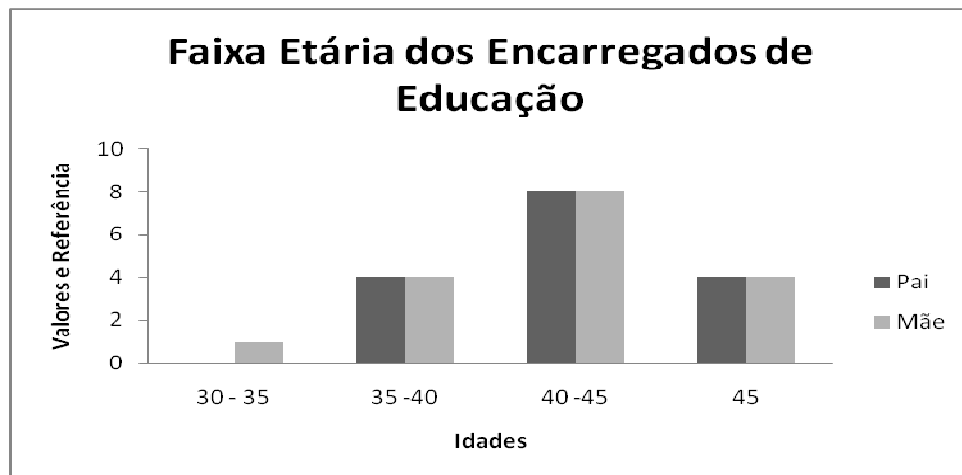
Anexo 7. Folha de reflexão individual de actividades



Para Refletir...

Gostaste da actividade que realizaste? O que aprendeste?

**Anexo 8. Gráficos de caracterização dos agregados
familiares**



**Anexo 9. Grelhas de categorização das unidades de
registo por categoria**

C1. Representações da(s) línguas como objecto(s)

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
<p>C.1.1. Funções e estatutos (utilidade social, económica, académica, etc; língua materna, estrangeira, segunda, oficial, etc)</p>	<p>A minha avó paterna já trabalhou em França e sabe um pouco de Francês (A1); A língua que gostaria de aprender era o Francês, porque queria muito lá ir. (A2); Eu uso a língua Portuguesa para falar com os meus amigos e com as pessoas que encontro na rua (A3); Gostava de aprender Francês porque já ouvi os meus pais a falar e também gostava de responder o que eles me perguntam (A3); Eu gostaria de aprender Holandês, Francês, Italiano, porque não sei falar (A4); Eu sempre falei Português com a minha família (A5); Eu uso o Português e o Espanhol com os meus amigos (A5); Eu uso Português para falar com os/as meus/minhas amigas. Com as pessoas quando eu passo falo Português; gostaria de aprender Espanhol, Holandês, Italiano (...) para falar com as outras pessoas que não são Portuguesas. (A6); Gostaria de aprender Holandês, Grego, Russo, Alemão, Sueco e muito mais, porque quero viajar pelo mundo (A7); Com os meus amigos falo Português (A7); O meu pai trabalha em Espanha e fala um pouco de Espanhol (A8); A língua que aprendo na escola é o Inglês (A8); O meu pai sabe falar Francês porque está em França (A11); Gostaria de aprender o Francês, o Chinês, o Italiano e outras mais, porque são línguas diferentes (A13), Para falar com os meus amigos uso o Português (A13); Eu gostava de aprender Alemão, Chinês e Russo, porque são engraçadas e também são divertidíssimas (A14); As línguas que eu gostaria de aprender são Chinês, Espanhol, porque são línguas que mais tarde posso precisar para contactar com pessoas que venham ao meu país ou então eu posso viajar (A 15); A língua que eu falo na minha família é o Português. A língua que eu uso para falar com os meus amigos é Português. Com as pessoas que eu me encontro na rua eu falo Português.</p>

	<p>(A16); As línguas que eu gostava de aprender são todas. Porque um dia mais tarde vão ser precisas (A16); A língua que uso para falar com os meus amigos é a Língua Portuguesa. (A17); Aprendo Inglês para quando for grande também falar Inglês (A18); O Português é obrigatório para falar no nosso dia-a-dia e para escrever textos (A18); Gostaria de aprender Alemão, porque é fixe e é muito falado no mundo (A18).</p>
<p>C.1.2. Características e relações das línguas (famílias linguísticas; línguas orais, escritas; línguas com casos, sem casos; línguas europeias, etc)</p>	<p>A minha família materna sabe Português e Inglês. Aprendo na escola Inglês e Português e também sei falar um pouco de Alemão, Francês, Espanhol e Italiano, mas não perfeitamente. (A1); A minha família ensinou-me Alemão e Francês. O meu pai, padrinho e tios sabem falar Alemão e um pouco de Francês. (A1); Normalmente em minha casa falo Português (...) quando encontro alguém lá fora falo Português. A minha irmã sabe falar e escrever Inglês e Francês e o meu pai sabe falar, mas eu acho que não sabe falar Espanhol e Inglês. Na escola aprendo o Inglês (A2); Na escola ando a aprender o Inglês mas não sei falar muito bem. Eu já fui a Espanha mas não sei falar Espanhol: Eu já vi o Chinês escrito mas não sei ler, já ouvi falar Inglês mas não percebo algumas coisas. (A3); Eu aprendo na escola Inglês. Nos outros locais aprendi Italiano, Francês, etc (...) O meu pai ensina-me Chinês (A4); Eu falo mais ou menos bem Inglês e muito bem Espanhol. Falo Espanhol, Francês, Português. Eu aprendo Inglês e Português (A6); Na minha família falam Português, Inglês, Brasileiro, Francês e Canadiano. Na escola aprendo Português e Inglês. Estou a aprender Francês, Italiano e Grego (A7); Eu falo Português (...) na escola aprendo Inglês (...). Gostaria de aprender mais Inglês, Francês, Alemão, Russo, Chinês (A8); A minha família fala Português e eu também (A9); Eu cruza com línguas inglesas e chinesas, algumas não percebo nem falo porque não sei (A10); A minha mãe sabe falar mais ou menos Espanhol. E eu sei falar mais ou menos Inglês (A11); Os meus pais falam Português,</p>

	<p>Inglês e Francês, (...) eu falo Português e Inglês e a minha irmã fala Português, Francês e Inglês (A12); Na televisão já ouvi o inglês, na Internet já abri uma página que tinha escrito o Francês, o Italiano e o Chinês (A13); Gostaria de aprender o Francês, o Chinês, o Italiano e outras mais, porque são línguas diferentes (A13); A minha irmã fala Francês, Português e Inglês (A15); Noutros locais aprendo Espanhol, Francês, Russo, Holandês e mudo (A17); A irmã da minha avó sabe falar Português, Alemão, Francês e Italiano (A18); Gostaria de aprender Alemão, porque é muito falado no mundo (A18).</p>
<p>C.1.3. Dimensões e funcionamento das línguas em si mesmas (da competência linguística à competência comunicativa; do nível fónico ao semântico-pragmático e discursivo)</p>	<p>(...) também sei falar um pouco de Alemão, Francês, Espanhol e Italiano, mas não perfeitamente (A1); Eu falo (...) muito bem Espanhol, é que já fui muitas vezes a Espanha e aprendi com os outros (A5); Eu não sei falar Francês, Espanhol, etc, que já vi na televisão, no cinema e na escrita (A6); Percebo Francês, sei escrever mas não falo (A7); Eu já fui a Espanha e já aprendi um bocadinho de Espanhol (A8); Eu quando eu vejo as outras pessoas ouço e aprendo (A11); Eu aprendo Inglês na Escola da Torre mas ainda não sei falar bem (A14); No cinema vejo um filme e conheço palavras novas. Eu falo Português e falo mal Inglês.</p>

C.2. Representações dos outros

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
C.2.1. Como falantes (repertórios, etc)	<p>Normalmente em minha casa falo Português (...) quando encontro alguém lá fora falo Português (A2); Eu uso a língua para falar com os meus amigos... e com as pessoas que encontro na rua também (A3); A minha tia mora na Suíça e fala Francês e eu falo Português (A4); Eu uso o Português e o Espanhol com os meus amigos (A5); Com os meus amigos falo Português, tal como com as pessoas que encontro na rua (A12); Com as pessoas que encontro na rua falo Português (A13); Tenho uma tia minha, uma tia-avó e um tio-avô que falam Francês (A14); Eu falo com os meus amigos Português (A15); Com as pessoas que encontro na rua falo Português (A16); A língua que uso para falar com os meus amigos é a Língua Portuguesa e com as pessoas que passam na rua falo também Português (A17); Aprendi línguas que outros falam, outras línguas (A16).</p>
C.2.2. Como sujeitos (identidades)	<p>Eu uso a língua Portuguesa para falar com os meus amigos e com as pessoas que encontro na rua (A3); Eu uso o Português (...) com os meus amigos (A5); Eu sempre falei Português com a minha família (A5); Eu uso Português para falar com os/as meus/minhas amigas (A6); Com os meus amigos falo Português (A7); Adoro a minha língua e o nosso país que é de todos os que são Portugueses e de todos os que não são Portugueses (A10); Na minha família fala-se Português e toda a gente é Portuguesa (A14); Eu falo com os meus amigos Português (A15); As línguas que eu falo na minha família (...) a principal é o Português (A16); A língua que eu uso para falar com os meus amigos é Português. Com as pessoas que eu me encontro na rua eu falo Português (A16);</p>

C.2.3. Na sua relação com o sujeito-falante	Eu fui muitas vezes a Espanha e aprendi com os outros (A5); Gostaria de aprender Holandês, Grego, Russo, Alemão, Sueco e muito mais, porque quero viajar pelo mundo (A7); (...) gostava de aprender muitas mais línguas para poder falar com os outros nessas línguas (A12); Eu quando eu vejo as outras pessoas, ouço e aprendo (A11).
--	---

C.3. Percepção de Si

SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIAS
C3.1.Por si próprio C.3.1.1 Como aprendente de línguas	<p>Aprendo na escola Inglês e Português e com este trabalho aprendi palavras em Espanhol, em Francês, Alemão e também havia um pouco de Italiano (A1); O meu pai ensina-me o Espanhol, por isso ainda sei alguma coisa (A2); (...) aprendi novas palavras em novas línguas (...) e o mais importante trabalhei com os meus amigos (A2); Eu já fui a Espanha, mas agora já sei falar melhor Espanhol porque causa destas aulas que andámos a ter com a professora Juliana (A3); Eu já ouvi falar Inglês, mas agora consigo perceber melhor (A3); Aprendi a trabalhar em conjunto com os meus amigos da escola (A3); Os meus colegas aprenderam mais do que eu porque eu fui preguiçoso (A4); Aprendi muitas línguas novas e trabalhei muito: desenhei, recortei... (A4); Eu aprendi novas línguas como o Grego, o Holandês, o Alemão e o Italiano (A5); Eu fui muitas vezes a Espanha e aprendi com os outros (A5); Em Francês eu aprendi: merci, beurre, vacances e chien (A7); Eu também já aprendi um bocadinho de Francês, Alemão, Russo, Grego e mais palavras em Inglês. E isto tudo passou-se na escola (A8); Aprendi a fazer moldes, escrever melhor, colar melhor, recortar melhor (A8); Todos ficaram felizes por trabalhar, a prestar atenção e aprender a fazer mais coisas (A8); (...) gosto de aprender inglês mas não é fácil (A9); Eu gostei muito de aprender línguas (A9); Eu quando eu vejo as outras pessoas, ouço e aprendo (A11); Eu aprendi que aprender a falar e a escrever línguas diferentes é divertido (A13); Para mim as línguas são mais difíceis do que pensava (11); Este trabalho foi divertido (A15); Eu gosto de aprender palavras novas porque um dia vão ser precisas (A15); As línguas que eu fiquei a conhecer foram: Grego, Italiano, Espanhol, Francês, Holandês e o Alemão (A16).</p>

C.3.1.2. Como falante (na sua identidade...)	<p>Eu uso a língua Portuguesa para falar com os meus amigos e com as pessoas que encontro na rua (A3); Eu sempre falei Português com a minha família (A5); A língua que eu falo na minha família é o Português (A16);</p>
C.3.2. Pelos outros	<p>A minha professora deu-me os parabéns (A8);</p>

**Anexo 10. Tabela de participação nas actividades
didácticas**

Alunos	Cumprimento das Tarefas Propostas					Observações
	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	
1	😊	😊	😊	😊	😊	
2	😊	😊	😊	😊	😊	
3	😊	😊	😊	😊	😊	
4	😊	😊	😊	😊	😊	
5	😊	😊	😊	😊	😊	
6	😊	😞	😞	😊	😊	O aluno faltou nas sessões 2 e 3
7	😊	😊	😊	😊	😊	
8	😊	😊	😊	😊	😊	
9	😊	😊	😊	😊	😊	
10	😊	😊	😊	😊	😊	
11	😊	😊	😊	😊	😊	
12	😞	😊	😊	😊	😞	O aluno tem um quadro de disgrafia e aversão à escrita, pelo que não cumpriu nenhuma das actividades de produção escrita individual.
13	😊	😊	😊	😊	😊	
14	😊	😊	😊	😊	😊	
15	😊	😊	😊	😊	😊	
16	😊	😊	😊	😊	😊	
17	😊	😊	😊	😊	😊	
18	😊	😊	😊	😊	😊	
19	😊	😊	😊	😊	😊	